

ISSN 1139-5486

fòrum de recerca

NO 18 / 2013

XVIII Jornades de Foment de la Investigació de la FCCHS



Facultat
de Ciències
Humanes
i Socials

UNIVERSITAT
JAUME I

FÒRUM DE RECERCA

núm.18

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



Any 2013

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

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

Edició a càrrec de:

Vicent A. Querol Vicente, Dep. de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I.

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

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

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

© Del text: els autors i les autores, 2013.

© De la present edició: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2013.

ISSN: 1139-5486

DOI Número Revista: <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013>

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

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	XI
FILOSOFIA	1
Habermas y el Feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teoría política feminista. Maria Medina-Vicent	3
Elisabeth Bennet y Bridget Jones: del profeminismo al postfeminismo. Dori Valero-Valero	27
Del Liberalismo Político Clásico al Liberalismo Social: aproximación desde la perspectiva de género. Jessica Elizabeth Espinoza-Espinoza ..	45
Análisis del Foro Social Mundial (FSM) desde la perspectiva de género: presencia, papel y evolución del feminismo ante otro mundo posible. Lorena García Saiz	65
Los programas musicales colectivos como espacios de construcción de paz. Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia. Andrea del Pilar Rodríguez Sánchez	81
La relevancia que el tema de la persecución de los crímenes internacionales ha tenido en los estudios de Paz. Maria Chiara Marullo ..	97
Desvelar la pretensión de neutralidad/objetividad de la ciencia moderna desde la óptica feminista: de la tecnofobia al desarrollo del Ciberfeminismo. Maria Medina-Vicent	113
Construcción imaginaria de las mujeres. La mujer imaginaria: entre la mística y la realidad. Inmaculada Alcalá García	133
HISTÒRIA I ART	151
El comercio de la seda en el Castellón del siglo XVIII. David Luís López ...	153
La discapacidad en la Prehistoria. Marta Cucala Devís	167
Competencia y distinción. Creación de una marca en la loza fina del Conde de Aranda en Alcora. Eva Calvo Cabezas	185
Una revisión del período final del Galeón de Manila, 1785-1821. Manuel Pérez Lecha	197



La decadencia finisecular. <i>L'Apollonide, casa de tolerancia (L'Apollonide (Souvenirs de la maison close)</i> Bertrand Bonello, 2012). Teresa Sorolla Romero	215
Los 26 martires de Nagasaki. Contextualización en el arte hispánico. Rocío Alonso Sesé	233
EDUCACIÓ	245
Influencia de la práctica deportiva en la ansiedad y los resultados académico. Lucinda Carrasco Martín, Laura Moliner Escrig, Raquel Pinazo López y Bárbara Rodríguez Ortiz	247
Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria. Lucía Agut León, Lidia Barreda Fernández, Noelia Linares Ayala y Raquel Martínez Escrig	259
Ajuden les tasques de Teoría de la ment i Pragmàtica en la diferenciació de xiquets amb trastorn pragmàtic del llenguatge i síndrome d'Asperger? Irene Martí i Tugal	275
Estudio correlacional entre habilidades matemáticas y memoria y control inhibitorio en Educación Infantil. Jose Antonio Rodríguez Niño, Vicente Pinto Tena y Rebeca Siegenthaler Hierro	293
Aspectos motivacionales y habilidades matemáticas en niños de Educación Infantil. Jose Antonio Rodríguez Niño, Rebeca Siegenthaler Hierro y María Jesús Presentación Herrero	305
Quiérete más para que te quieran más. El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales. María Carbonell Ruíz, Adriana García Soriano y Clara Hernández Peiró	315
Dificultades en la comprensión infantil de tareas emocionales ligadas a deseos y creencias. Rocío Pedro Mur y Rosa Ana Clemente	329
Relación entre medidas neuropsicológicas y ecológicas de funcionamiento ejecutivo en infantil y su predicción del rendimiento matemático. Lorena Zorrilla Silvestre	341
Motivos de rechazo por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. Aida Sanahuja Ribés, Francisco Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Ines Milián Rojas y Sara Roselló Sampere	355
L'aprenentatge dels recursos didàctics del segle XXI: l'art contemporani. Mireia Gonell Gómez y Àngel Roman Garcia Bellés	367



El estudio de las raíces inmigrantes en el aula. Una experiencia en la información de graduados en Educación Primaria. Àngel Roman Garcia Bellés y Mireia Gonell Gómez	379
Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física. Carlos Capella Peris, Jesús Gil Gómez y Manuel Martí Puig	395
El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar. Elena Porcar Raro, M^a Elena Gimeno Nácher, Patricia Balaguer Rodríguez y Belén Aledón Pitarch	417
El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. Emilia Ángeles Campayo Muñoz	423
Cómo correlacionan los agentes: profesor, alumno e iguales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria. Inés Milián Rojas, Francisco Juan García Bacete, Andrea Rubio Barreda, Sara Roselló Sempere, Aida Sanahuja Ribés y Ghislaine Marande Perri	441
La contribució de les valoracions paternes mitjançant el CCC-2 sobre aspectes estructurals del llenguatge en nens i nenes amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL). Irene Garcia Molina, Rosa Ana Clemente Estevan, Clara Andrés Roqueta y Maria Pilar Jara Jiménez	453
Two approaches to teach the preposition <i>on</i> . Nuria Flor Fabregat	463
Hacia una educación integral. Un programa de intervención con familias para una educación más consciente. Patricia Ros Zaragoza	479
La identidad juvenil en contextos de conflicto. Una doble mirada por sí mismos y por los otros. Rosa Matilde Villamizar Rojas, Raquel Flores Buils y Mónica García Renedo	491
Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados. Sara Roselló Sempere, Francisco Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Inés Milián Rojas y Aida Sanahuja Ribés	505
CIÈNCIES DE LA COMUNICACIÓ	519
Nuevos tipos de evento social. El evento funerario. Diana Rubio Calero	521
Protocolo y comunicación en el derecho valenciano. Gisela Vilar Alicart	533



Twitter y prensa tradicional. Muestra de la cobertura del debate del estado de la nación de 2013. Ricardo Nadal Martínez	543
La provincialización de la información periodística como estrategia de crecimiento. La marca de Levante en Castellón. Ramón Serafín Pardo Baldeón	559
Everything, everyone, everywhere ends. Análisis del epílogo de <i>A dos metros bajo tierra (Six Feet Under)</i> , Allan Ball, HBO, 2001-2005). Teresa Sorolla Romero	573
Nintendo Papercraft. Del 3D en pantalla al 3D en cartolina. Vicent-Juli Iborra i Mondéjar	603
FILOLOGIA	617
La tradición clásica en la poesía de Juan Gil-Albert escrita en el exilio. Nostalgias del Mediterráneo. Maria Isabel Tudón Martínez	619
La llengua escrita a la classe de tres anys. Maria Luisa García Baldán	643
La investigació en l'àmbit de la toponímia. Algunes regles bàsiques. Maria Teresa Àlvaro Martí	661
Un periodista de Castellón: Mirón. María Pareja Olcina	673
Presence and Relevance of Fillers in English. Teaching Language Textbooks. Francisco Guillamón Suesta	691
Language Used in Corporate Weblogs. An Analysis of Starbuck's Weblog. José Valero Mechó	703
An Analysis of Second Life in Foreign Language Learning and Teaching: Exploring its Potential. Gloria Sánchez Muñoz	713
Multiple Intelligences Theory and Learning. A Pedagogical Proposal for EFL Classrooms. Ignacio Martínez Buffa	729
Language Attrition: An Experimental Qualitative Study on English – Spanish Adult Bilinguals. Victoria Nolan	743
TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ	753
Traducció al català de les observacions finals del comitè contra la tortura a Israel. Eva Solsona Celma	755
La traducción de los referentes culturales en el doblaje de la serie <i>The Sopranos</i> . Juan Villena Mateos	777

IX

- La importancia de la entonación en la calidad de la interpretación simultánea. **Sara Escribano Slowey** 795
- Comparación de la traducción del humor en el doblaje y la subtitulación de la serie *How I met your mother*. **Laura Sáez Paniagua** ...
..... 813
- Los géneros de Información para pacientes en el contexto español: una primera aproximación. **Roser Sánchez Castany**..... 833



INTRODUCCIÓ

XI



Les XVIII Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials han estat un camp d'introducció a la recerca i d'exploració als diversos àmbits on les joves i els joves investigadors/es han encetat els seus interessos al món acadèmic. Així, aquestes primeres passes conformen una composició polifònica de les veus que creixen en aquesta facultat de la Universitat Jaume I. Sota l'aval del professorat, l'alumnat ha enfocat el seu esforç en mostrar els fenòmens on han aprofundit, a més a més, atenent als condicionants formals del llenguatge acadèmic.

Teniu davant 54 articles que amb la il·lusió dels primers escrits de joventut s'introdueixen en el camí de compartir el coneixement amb altres companyes i companys, tot havent debatut les seues troballes i mètodes als dies de les jornades i oferint, ací, el producte final d'aquesta recerca i debat. Vos oferim, en aquesta introducció, un resum temàtic de la diversitat presentada a les XVIII Jornades de Foment de la Investigació de la Facultat de Ciències Humanes i Socials de l'any 2013.

En la secció dedicada a la filosofia s'observa un gran interès dels/les investigadors/es en la teoria feminista. Així, els/les autors/es es nodreixen de les bases filosòfiques del feminisme per a plantejar críticament diferents teories i realitats, demostrant la gran heterogeneïtat de plantejaments que conformen dita corrent. Alguns dels camps que s'aborden són la filosofia moderna, el cine, la teoria política, el dret, la ciència i la sociologia, disciplines que, com es podrà observar a partir de la lectura dels textos, convergeixen amb els interessos feministes en amplis punts. Aquestos treballs suposen una denúncia social de les estructures de desigualtat de gènere que vertebrèn la societat, així com un pas endavant en el camí cap a la igualtat. A més, trobem dos treballs emmarcats dins dels estudis de pau. Ambdós conformen una reflexió crítica i constructiva al voltant de la violència i la impunitat estatal i internacional que molts cops la caracteritzen. Aquestos treballs transiten del tractament dels programes musicals col·lectius per al foment de les relacions pacífiques a Colòmbia, fins a l'estudi dels crims internacionals i la necessitat de condemnar-los més enllà de les fronteres estatals.

Pel que fa a la Història, el segle XVIII n'és protagonista amb estudis sobre el comerç de seda castellanenc, el tràfic marítim del Galeón de Manila i la ceràmica alcorina. Centrat a la centúria següent, trobem un treball sobre la representació cinematogràfica de l'estètica decadent decimonònica. La vessant religiosa de la representació iconogràfica és present a una investigació sobre els màrtirs cristians de Nagasaki. Finalment, s'emprèn un estudi sobre la discapacitat en la Prehistòria.

En la secció d'Educació, les propostes van de la incidència de l'activitat física en els rendiments acadèmics d'escolars o universitaris, passant per l'atenció als trastorns de llenguatge o les habilitats o el rendiment en



matemàtiques i alguns dels seus condicionants. L'apertura a recerques exploratòries sobre l'autoestima i la relació amb les habilitats socials, o en relació al rendiment escolar, però també el descobriment de les emocions com el desig o les creences han estat motiu de recerca. Trobem l'interès per la relació entre la interpretació musical i el camp intrapersonal. D'altra banda, trobem la relació entre iguals, l'acceptació de l'altre o el rebuig dins l'escola, així com la relació amb la diversitat i les didàctiques per abordar-ho. I sense oblidar els diferents agents (famílies, professors, iguals) que integren les escoles i, des de diverses vessants, la seua incidència en l'aprenentatge i la formació de l'identitat.

L'àmbit de la Comunicació Audiovisual recull les inquietuds de les tres àrees que conformen els seus estudis a l'UJI: comunicació, periodisme i publicitat. L'impacte de la ficció audiovisual contemporània és recollida en un treball sobre la sèrie televisiva *Six Feet Under*. L'actualitat de les xarxes socials es veu reflectida també amb una investigació sobre *Twitter* lligada al periodisme, el qual s'estudia també en la seua vessant local. El món de la publicitat es tracta des dels camps del protocol i la planificació d'esdeveniments socials. En darrer lloc, trobem un article que es fa càrrec del modelat de les figures de 3D mitjançant la tècnica *papercraft*.

En la secció de filologia trobem tres àmbits diferenciats: filologia espanyola, filologia valenciana i filologia anglesa. En primer lloc, s'analitza la poesia de Juan Gil-Albert en l'exili, entesa com un homenatge al Mediterrani. En segon lloc, el de la filologia catalana, la docència, la toponímia i el periodisme són els àmbits en els que s'inscriuen els/les autors/es. Aquests treballs transiten des de l'experiència docent d'una mestra amb xiquets/es de tres anys, passant per la classificació i l'estudi lingüístic de la toponímia oral i documental valenciana; fins a la biografia del periodista castellanenc Manolo Vellón, també conegut com a Mirón. En últim lloc, cal destacar el predomini de treballs d'investigació sobre filologia anglesa, on els/les autors/es s'encarreguen d'analitzar els diferents usos de l'anglès. Des de l'anàlisi de l'ús de l'anglès en els *weblogs* i en l'univers virtual *Second Life*, fins a l'estudi de diferents ferramentes pedagògiques que poden facilitar l'aprenentatge de dita llengua entre el públic general, com són la *Multiple Intelligence Theory*.

Quant a la disciplina de la traducció, també es fa ressò de l'arribada de la televisió nord-americana amb investigacions que s'encarreguen de diferents aspectes de la traducció de les sèries *The Sopranos* i *How I Met Your Mother*. Els gèneres informatius per a pacients, l'atenció especial a l'entonació i la duta a terme de traducció al català de les observacions del Comitè contra la Tortura a Israel conformen la resta de treballs de l'àrea.

Vicent A. Querol

Maria Medina-Vicent

Teresa Sorolla Romero



Filosofia

Habermas y el Feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teoría política feminista.

Maria Medina-Vicent

Elisabeth Bennet y Bridget Jones: del profeminismo al postfeminismo.

Dori Valero-Valero

Del Liberalismo Político Clásico al Liberalismo Social: aproximación desde la perspectiva de género.

Jessica Elizabeth Espinoza-Espinoza

Análisis del Foro Social Mundial (FSM) desde la perspectiva de género: presencia, papel y evolución del feminismo ante otro mundo posible.

Lorena García Saiz

Los programas musicales colectivos como espacios de construcción de paz. Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia.

Andrea del Pilar Rodríguez Sánchez

La relevancia que el tema de la persecución de los crímenes internacionales ha tenido en los estudios de Paz.

Maria Chiara Marullo

Desvelar la pretensión de neutralidad/objetividad de la ciencia moderna desde la óptica feminista: de la tecnofobia al desarrollo del Ciberfeminismo.

Maria Medina-Vicent

Construcción imaginaria de las mujeres. La mujer imaginaria: entre la mística y la realidad.

Inmaculada Alcalá García

Habermas y el Feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teoría política feminista

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



I. Resumen

A lo largo del presente escrito se pretende llevar a cabo una aproximación a la teoría crítica de Jürgen Habermas, que nos aproximará al mismo tiempo, al proceso de construcción de la sociedad civil y a la disociación de las esferas pública y privada de la vida social. Además, se tratarán las críticas elaboradas desde la teoría feminista hacia las tesis de Habermas, viendo como principales autoras a Carol Gilligan, Carole Pateman, Seyla Benhabib y Nancy Fraser. Se hará especial hincapié en las ideas desarrolladas por Carol Gilligan en referencia a la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, y a la posición de Seyla Benhabib respecto a la ética discursiva de Habermas.

Palabras clave: teoría crítica, ética del discurso, ética del cuidado, feminismo, racionalidad, ámbito privado, ámbito público.

II. Objetivos

El principal objetivo se centra en una aproximación y tratamiento de la teoría crítica habermasiana, así como de un análisis de las objeciones que se le realizan desde la perspectiva feminista, centrándonos en las aportaciones de Carol Gilligan, Carole Pateman, Seyla Benhabib y Nancy Fraser. Para poder conseguir dicha meta, tendremos que tener en cuenta la evolución del pensamiento habermasiano, así como sus principios vertebradores y conceptos básicos. Así pues, los dos objetivos centrales que se presentan ante nosotros/as son:

- Realizar una aproximación a la teoría crítica y ética discursiva del filósofo Jürgen Habermas.
- Llevar a cabo el análisis y profundización en las críticas que se realizan a dicha teoría desde diferentes posturas de la teoría política feminista.

III. Material y método

La presente investigación se centra en un trabajo de revisión teórica crítica consistente en la búsqueda, lectura y tratamiento de material bibliográfico. El autor central que se ha tratado ha sido Jürgen Habermas, en sus obras *Aclaraciones a la ética del discurso* (2000), *Conciencia moral y acción comunicativa* (1991); y *Ciencia y técnica como ideología* (1986). Además, para acercarnos a la teoría política feminista, se han tenido en cuenta las principales aportaciones de Carole Pateman, Seyla Benhabib, Carol Gilligan y Nancy Fraser a partir de diversas publicaciones.

IV. Introducción



La primera parte del presente escrito se centrará en una aproximación a las teorías de la acción comunicativa y la ética discursiva desarrolladas por Habermas. Nuestra intención es destacar los conceptos clave que nos permitan comprender porqué se establecen ciertas críticas desde el feminismo hacia la teoría habermasiana, conceptos que a su vez nos guiarán en la comprensión de la ética del discurso. En la segunda parte, se tratarán las dos críticas fundamentales que se realizan desde la teoría feminista al proyecto de la Modernidad, éstas son la separación de los espacios privado y público, y el universalismo normativo de corte deontológico. Veremos que Habermas, en su intento por reconstruir el proyecto incompleto de la Modernidad, olvida aspectos tan importantes como el papel de las mujeres en la esfera privada o el hecho de que nuestra sociedad se haya estructurada por un sistema de exclusión sexo/género que condiciona la vida de mujeres y hombres. Además, se tratará la preeminencia de la ética de la justicia sobre la ética del cuidado, así como la necesidad de comprender ambas éticas de una forma complementaria. En resumen, a lo largo de las siguientes páginas nos introduciremos en la ética discursiva habermasiana y en el desarrollo moral de los seres humanos, para comprobar que aún quedan muchas bases morales que reformular si deseamos crear un mundo más justo.

V. La teoría habermasiana

5.1 Los inicios en la Escuela de Franckfurt

Para poder adentrarnos en la teoría crítica habermasiana, tendremos que tener en cuenta la evolución del pensamiento de Habermas, partiendo de sus orígenes en la Escuela de Franckfurt.

La Alemania de finales de los años veinte se caracterizaba por una sociedad azotada por las dos guerras mundiales, dentro de este marco de angustia y desconsuelo generalizado, un grupo de intelectuales judíos entre los que se encontraban Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, fundan el Instituto para la Investigación Social y empiezan a desarrollar teorías desde una posición marxista de crítica a la economía política. Años más tarde, Habermas se uniría a dicho grupo formando parte de la segunda generación de la Escuela de Franckfurt. Dentro de esta segunda etapa, se transita de la vía del marxismo ortodoxo a un “marxismo exento de los postulados fundamentales del materialismo histórico” (Cortina, 2008: 39), encabezado por Horkheimer.

Dentro de esta segunda generación los estudiosos ya no se centran tanto en una crítica a la economía política burguesa, sino en el tipo de “racionalidad sobre el que se asienta la sociedad industrializada, sea liberal o socialista” (Cortina, 2008: 40). Así pues, partiendo de la aversión al sistema y a las utopías positivistas, los franckfurtianos rechazan la

facticidad de su realidad y llevan a cabo una profunda crítica de las ideologías, siempre desde la praxis como fuente de transformación social.

Una de las bases que se desvela a partir de dichas teorías es que el tipo de razón que ha triunfado en Occidente y ha vertebrado el desarrollo de la historia occidental es la razón instrumental. La crítica que se lleva a cabo hacia esta racionalidad desviada, pone de relieve el hecho de que “el hombre ilustrado pretende dominar la naturaleza, no liberarla o redimirla, y este pertinaz empeño ha degenerado en reificación total” (Cortina, 2008: 66).

En resumen, de los orígenes enraizados en la Escuela de Frankfurt parte la teoría filosófica desarrollada por Jürgen Habermas, que trabajó para establecer una crítica a la sociedad de su tiempo y a la racionalidad objetivadora y reificante que se había convertido en el eje central de la vida social. Consecuentemente, la teoría de Habermas no deja de ser “la misma búsqueda de un nuevo proyecto de Modernidad fundado sobre unas esferas de no-alienación, racionalidad y existencia colectiva” (De Aranzazu, 2002: 2).

5.2 Habermas y la ética discursiva

Después de una primera etapa en la que sigue muy de cerca la teoría crítica de Adorno y Horkheimer, a partir de la década de los setenta Jürgen Habermas empieza a elaborar su pragmática universal y la ética del discurso, renovando sus ideas y apoyándose en la nueva filosofía del lenguaje más que en la tradición idealista. El filósofo pone énfasis en la importancia del lenguaje dentro de la definición de normas morales universales, ya que “mientras la filosofía moral se plantee la tarea de ayudar a la clarificación de las intuiciones cotidianas, tendrá que coordinarse con la actitud de los partícipes de la praxis comunicativa cotidiana” (Habermas, 1991: 65). Y es que la socialización se establece mediante el lenguaje que nos conecta con los demás seres humanos, es a través del lenguaje que expresamos qué nos parece correcto o no, donde construimos nuestros juicios morales. Mediante la pragmática del lenguaje, Habermas intentará desentrañar las bases universales de la validez del habla encaminadas a una razón comunicativa que permita el entendimiento y consenso entre los/as hablantes.

Antes de empezar con nuestra exposición, cabe destacar que la ética discursiva es una ética de carácter deontológico que se pregunta cómo se pueden fundamentar las normas morales, apuesta por un universalismo basado en el diálogo y fruto de la intersubjetividad, de la interrelación entre los intereses de todos los participantes. Como diría el propio Habermas, “al lenguaje le es inherente el telos del entendimiento” (García-Marzá, 1992: 37), por tanto, qué mejor modo de establecer normas morales universales que a través de los diálogos intersubjetivos y sus consecuentes acuerdos.

5.3 Contra la razón instrumental

El concepto de razón resulta clave si lo que se desea es reformular las bases del proyecto moderno para recuperar los principios de igualdad y justicia sobre los que se construyó en sus inicios, ya que a partir de la crítica al tipo de racionalidad que vertebra nuestra sociedad hoy en día, Habermas va a desarrollar su teoría de la evolución social y de la acción comunicativa. Su trabajo se podría definir como un replanteamiento del concepto de razón heredero de la primera generación de la Escuela de Frankfurt, que se centró en criticar la razón instrumental “como el único camino en la defensa de intereses generalizables y cuya consecuencia histórica deberá ser un mundo de la vida emancipado de las imposiciones de la dominación y de la explotación” (De Aranzazu, 2002: 2).

Así pues, se debe tener presente que partimos de una teoría crítica de la racionalidad reificadora que vertebra la sociedad, un tipo de razón que va a acabar por instrumentalizar al ser humano, convirtiéndolo en un objeto a dominar por los intereses del libre mercado. Por tanto, la intención de la teoría habermasiana va a estar siempre dirigida a la búsqueda de la verdadera emancipación del ser humano que no se pudo conseguir a través de la primera Modernidad y que, según él, pasa por la consecución del entendimiento intersubjetivo de todos los seres que componen la sociedad, con el objetivo de generar consensos universales sobre las bases de las normas morales que rigen la vida social y que actúen como garante de la verdadera libertad de todos/as.

En esta línea, y antes de seguir avanzando, se hace necesario distinguir entre razón instrumental y razón comunicativa, identificando el fracaso de la Ilustración con el triunfo de la razón instrumental. Es decir, de las pretensiones de emancipación que protagonizaron el proyecto ilustrado, se ha acabado imponiendo un sistema de dominación que ha sepultado la libertad del individuo y que pasa por el predominio de la razón instrumental en el día a día. Cuando hablamos de este tipo de racionalidad nos referimos al predominio de la observación y la técnica, una concepción de la razón en la que el conocimiento es considerado con tintes objetivos y neutrales, un conocimiento que puede operar sin atenerse a valores morales justos y se podría decir, de forma totalmente acrítica. En este aspecto, sería el desarrollo de la razón comunicativa lo que nos permitiría luchar contra la degeneración hacia la razón instrumental.

Al mismo tiempo, se debe diferenciar entre razón subjetiva y objetiva. La primera hace referencia a la tendencia de autoconservación del individuo o de la sociedad, con lo cual nada vale racionalmente si no es medio para conseguir otra cosa. En consecuencia, se podría deducir que razón instrumental y subjetiva, estarían en la misma línea de desarrollo, por referirse a fines concretos y egoístas. Por otro lado, cuando hablamos de razón objetiva nos referimos a aquella que pretende “mostrar a la razón subjetiva que no logrará la autoconservación si se niega a salir de sí misma y a referirse al todo” (Cortina, 2008: 87), es decir,

que la individualidad no se puede dar sino es a través de la interrelación con otros seres. Porque un individuo sólo “puede desarrollar una vida percibida de manera autoconsciente si se externaliza en las relaciones interpersonales de forma comunicativa” (Habermas, 2006: 22).

El problema central estriba en que la razón subjetiva ha sepultado a la razón objetiva, que consecuentemente ha derivado en razón instrumental, un hecho que perpetúa el proceso de cosificación derivado de la Ilustración, mediante el cual el valor de los objetos es medido solamente por su utilidad, al igual que pasará más tarde con las propias personas. Sin embargo, sabemos que el ámbito de lo moral sólo tiene sentido si las cosas valen por sí mismas y no como medios para otros fines, con lo que Habermas criticará esa razón instrumental y subjetiva que convierte a los seres humanos en medios, alejándoles de lo que verdaderamente son: fines en sí mismos.

En consecuencia, la clave de las sociedades industriales reside en el triunfo de la razón instrumental que ha identificado progreso humano con progreso técnico y ha “degradado la naturaleza al status de material sin más derecho que el de ser dominado” (Cortina, 2008: 94). Habermas señala que el triunfo de la razón instrumental supone la muerte del individuo, por tanto, el discurso individualista propio del liberalismo acabaría siendo un discurso falso. Frente a esta racionalización que oprime y legitima el sistema de dominación capitalista, dicho autor propone pensar una racionalidad no dominadora, sino liberadora, y la libertad pasa por acuerdos intersubjetivos, no por imposiciones ni dominaciones.

Además, Jürgen Habermas atacará el cientificismo que identifica conocimiento con ciencia, porque éste se basa en el positivismo que deriva en un dogmatismo de los hechos y en un absolutismo de la metodología. La única forma de romper críticamente el objetivismo es mostrar la conexión existente entre conocimiento e interés, y ésta es una de las tareas que dicho autor emprende a lo largo de sus trabajos (Habermas, 1986).

En resumen, la teoría habermasiana nos permite darnos cuenta de que no podemos partir de la aceptación del monopolio de la razón subjetiva e instrumental en la vida social y política, porque esto implicaría sostener que nuestras metas dependen exclusivamente de fines amorales y que los seres humanos son medios y no fines en sí mismos.

5.4 Acción comunicativa y acción estratégica

Dentro de la ética del discurso, la clasificación entre acción racional-teleológica y acción comunicativa resulta esencial, ya que nos permite contemplar una misma sociedad desde dos perspectivas: la del sistema o la del mundo de la vida (Cortina, 2008: 134). Se trata de conceptos que a su vez nos remiten a dos formas de poder diferentes a la hora de coordinar el espacio social. Más adelante, veremos cómo esta distinción

es el blanco de algunas de las críticas feministas que se le hace a la teoría habermasiana.

En primer lugar, la acción estratégica se refiere a la situación en la cual un actor influye sobre el otro mediante la amenaza, la coacción o la promesa de gratificaciones a fin de conseguir un objetivo egoísta. Es decir, el sujeto tiene que relacionarse con los demás para conseguir sus objetivos, pero los “considera como medios y limitaciones para la ejecución de sus propios fines” (García-Marzá, 1992: 33). Mientras que la acción comunicativa se lleva a cabo en contextos sociales donde se busca el acuerdo y entendimiento mutuo. En este aspecto, cada actor aparece “racionalmente impelido a una acción complementaria, y ello merced al efecto vinculante locutivo de una oferta del acto de habla” (Habermas, 1991: 78), es decir, el acuerdo no puede ser instrumentalizado para conseguir los propios objetivos a costa de los demás. Por esta razón, la acción comunicativa se desarrolla en un mundo de la vida que ofrece al interlocutor el trasfondo cultural y experiencial que le va a permitir desentrañar la corrección de las normas morales según su adecuación a los valores compartidos en el mundo vital.

Vemos pues, que el mayor rasgo distintivo entre ambos tipos de acciones es que mientras que la primera se dirige únicamente hacia el éxito de un objetivo concreto del interlocutor, la segunda pretende conseguir el entendimiento entre las partes. En esta línea, y como se ha mencionado, la acción comunicativa está ligada con el mundo de la vida, que se presenta como “la esfera de la ética en la que aparecen imbricados aspectos de origen moral, cognitivos y expresivos” (Habermas, 1991: 133), hecho que vuelve clara la necesidad de la acción comunicativa para establecer acuerdos entre los participantes en el diálogo. No obstante, deberemos tener presente que cuando se dé una interrupción en la comunicación, el mundo vital no nos bastará para establecer los principios morales y deberemos pasar al discurso práctico.

5.5 La interrelación entre mundo de la vida y sistema

Como se acaba de comentar en el apartado anterior, las diferentes acciones a la hora de iniciar el discurso nos remiten a dos concepciones de poder diferentes, el sistema y el mundo de la vida. Ambos conceptos nos muestran que a Habermas no se le escapa la complejidad de las sociedades modernas actuales, donde se pueden encontrar muchos y muy variados mundos de la vida.

En esta línea, cabe señalar que el *Lebenswelt* es trascendental y tiene tres referentes de gran importancia con los que los sujetos se relacionan: “el mundo objetivo (las entidades sobre las que es posible establecer enunciados verdaderos), el mundo social (las relaciones interpersonales) y el mundo subjetivo (las propias experiencias y vivencias de cada cual)” (Millán, 2006: 126). La clave reside en ser conscientes de que dentro de un proceso comunicativo como el que propone la ética del discurso, los tres elementos se interrelacionan y permiten que los actores lleguen a puntos comunes de entendimiento para establecer acuerdos. Los seres

individuales, a partir de su inserción y su experiencia en un mundo de la vida concreto, desarrollan patrones de interpretación que les han sido transmitidos culturalmente y que se expresan a través del lenguaje. Así pues, el mundo de la vida pertenece al ámbito de la reproducción cultural y simbólica, y su pluralidad hace que la tarea de la ética discursiva se vuelva más compleja.

Por otro lado, el *System* se refiere a los mecanismos de autogobierno y autorregulación, tiene como función primordial la reproducción material de las sociedades y sus instituciones son la economía capitalista y el Estado (Guirao, 2010: 223). Se trata del conjunto funcional mediante el que los miembros de una sociedad desarrollan su acción guiados por criterios racionales institucionalizados y formalmente aceptados. Uno de los problemas señalados por Habermas es que con el auge de las sociedades capitalistas ocurre que el subsistema económico coloniza el mundo de la vida. Es decir, el *Lebenswelt* es colonizado por los imperativos del sistema, hecho que implica que cada vez se encuentran más desvinculados sistema y mundo de la vida. La colonización consiste precisamente en que “los medios de control dinero y poder se introducen en el mundo de la vida y sustituyen la comunicación por estos medios no verbales, que conducen a la monetarización de las relaciones humanas y a la burocratización de las decisiones” (Cortina, 2008: 139), con lo que la objetivación del mundo de la vida se vuelve más fuerte, convirtiendo a las personas en meros objetos.

En definitiva, sistema y mundo de la vida son conceptos interrelacionados, ya que ambos conforman el paisaje de la vida social, remitiéndonos a dos esferas de poder diferentes y interdependientes. El problema surge cuando uno coloniza al otro y el mundo de la vida es sometido a un proceso de objetivación, que acaba convirtiendo a los seres humanos en objetos reificados.

5.6 El principio de validez como legitimación universal de las normas morales

Distinguir entre vigencia y validez de las normas resulta esencial en la filosofía moral, ya que en un principio, que una norma se encuentre vigente no quiere decir que sea válida, siempre se puede replantear su adecuación a las circunstancias cambiantes del entorno, porque “las normas válidas han de ganar el reconocimiento de todos los afectados” (Habermas, 1991: 85) siempre en una dinámica de cambio social. Dichas normas incorporarían en su seno un interés común a todas las personas afectadas por la misma, un reconocimiento intersubjetivo.

El punto de partida reside en el reconocimiento de que “lo que ha venido valiendo hasta ahora como hecho o como norma sin discusión alguna, puede cuestionarse o no cuestionarse” (Habermas, 1991: 132). Por tanto, para la justificación de una norma y su universalidad partimos de la argumentación, de los discursos prácticos que no se deben entender como la llegada a un acuerdo final, sino como un proceso continuo de

diálogo que no llega a juicios tautológicos, sino que impele al replanteamiento constante de las normas que rigen nuestra vida social, porque ésta se encuentra en continuo proceso de cambio.

Un rasgo a destacar del principio de validez, es que éste recae en gran parte en la veracidad de los contenidos de nuestras afirmaciones. Porque dentro del discurso que llevemos a cabo, al afirmar cualquier cosa, un hablante debe pretender que “su aseveración pueda ser verdadera para todos aquellos que la escuchen, y es que cuando mantenemos una conversación, estamos adoptando compromisos de los que en su momento deberemos responder” (García-Marzá, 1992: 43). Es decir, la validez de una norma se basará en gran medida en la veracidad de las afirmaciones que emitamos durante nuestro diálogo, porque será el cumplimiento de nuestros compromisos con el otro interlocutor lo que determine la consecución de dichos principios morales universales.

Además, hay que destacar que el principio de validez se encuentra estrechamente relacionado con el de universalización, ya que sólo debemos tildar de válida aquella norma que, partiendo del principio del imperativo categórico kantiano, nos permita pasar de “aquello que cada uno puede querer sin contradicción alguna como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal” (Habermas, 1991: 88). En este aspecto, sólo pueden conseguir la validez completa aquellos principios o normas que puedan alcanzar un consenso o “puedan encontrar el acuerdo de todos los afectados en un discurso práctico” (García-Marzá, 1992: 90), porque para que una norma sea válida, de su cumplimiento se debe dar la satisfacción de los intereses de todos los individuos, debe ser aceptada por todos y cada uno de sus afectados. Por tanto, vemos que a diferencia de la ética kantiana mediante el imperativo categórico, “el lugar de la validez no queda reservado al sujeto que foro interno decide lo moralmente correcto o incorrecto” (García-Marzá, 1992: 64).

Dentro del marco de la lógica de la argumentación, “el principio de universalización sólo puede servir para fundamentar expectativas de comportamiento o instrucciones para la acción generalizadas” (Habermas, 2000: 145). Más allá del contexto particular del mundo de la vida de cada individuo, se debe garantizar una fundamentación del punto de vista moral universalizable, y para esto hay que ir más allá de estos contextos concretos. Éste será uno de los rasgos más discutidos por parte de las teóricas feministas, como se podrá comprobar más adelante.

5.7 De la teoría a la praxis: la situación ideal de habla y el discurso práctico

En el marco de una teoría ética llegamos a un punto donde la exigencia de una traslación al marco de lo real se hace inevitable, es decir, debemos viajar de la teoría a la praxis, a la transformación de la realidad. La ética discursiva nos invita a discutir la validez de las normas morales en el marco del discurso práctico, y es que nos movemos en el terreno de las éticas deontológicas, en todo momento se vuelve exigible la creación de

una situación de habla real, es decir, de entablar un diálogo para el establecimiento y definición de principios morales universales.

No obstante, estamos hablando durante todo el trabajo del diálogo entre los interlocutores, que discuten la validez de las normas para conseguir la llegada a un consenso entre los hablantes, entre todos los afectados. Sin embargo, es al llegar a un punto de problematización, a una rotura del discurso, cuando deben iniciar un proceso argumentativo para así poder continuar con la conversación. Es en este punto cuando “la reflexión ética adquiere la forma de una lógica de la argumentación práctica” (García-Marzá, 1992: 56).

Como hemos dicho, para dar el paso hacia el discurso se debe producir una ruptura de la acción, una problematización entre los sujetos. Si alguien pide razones de esta ruptura, entonces entramos en el discurso práctico, cuya finalidad es reencontrar la pretensión de validez de la norma objeto de la discusión. Así pues, el objeto final de este discurso sería lograr intereses comunes o generalizables para todos los afectados por la norma, y es que “el nivel de desarrollo alcanzado por la conciencia moral social nos incita a no aceptar como legítima una norma que no exprese la voluntad universal” (Cortina, 2008: 165). Para asegurar la realización de acuerdos se tiene que dar lo que Habermas denominará como “situación ideal de habla”, donde existen una serie de requisitos para que el diálogo sea equitativo. Se debe dar simetría entre todos los participantes en el diálogo, además de tres principios básicos:

El postulado de no-limitación (no deben existir barreras espacio-temporales), postulado de no-violencia (ausencia de presiones externas e internas) y postulado de seriedad (los argumentos deben llevarse a cabo con el único fin de la búsqueda cooperativa del acuerdo) (García-Marzá, 1992: 63).

Además, se debe tener en cuenta un hecho y es que las características personales de los interlocutores no tienen mayor relevancia desde esta perspectiva, porque el espacio de argumentación y sus condiciones no “definen ningún actor-hablante ideal” (García-Marzá, 1992: 86), sino que se refieren a condiciones ideales que se tienen que dar para crear un espacio simétrico donde todos los interesados puedan participar en igualdad de condiciones. La imposibilidad de crear una situación de habla ideal en la realidad hace que Apel hable de la dialéctica entre realidad e idealidad, es decir, que “el sujeto debe saber que los contextos reales difícilmente pueden presentar estas condiciones y, a pesar de ello, debe suponer que se dan si su propia actuación debe tener sentido” (García-Marzá, 1992: 87), es un camino de doble vía para el entendimiento final.

Por último, una de las premisas que resultan de mayor importancia es que en las situaciones de habla existe un consenso implícito y de base entre los interlocutores: decir es hacer. El discurso entre los interlocutores es lo que permite llegar a un acuerdo, porque las afirmaciones que se hagan derivarán en compromisos que nos llevan a hacer real el principio de universalización, que va a funcionar “como regla

de argumentación para efectuar el tránsito desde las consecuencias a las normas legítimas” (Cortina, 2008: 165).

VI. Críticas feministas a la teoría crítica habermasiana

6.1 La escisión público/privado. Carole Pateman y *El contrato sexual*

El proyecto de la Modernidad se caracteriza por la disociación entre esfera pública y privada, espacios de convivencia social que venían existiendo desde la Antigua Grecia. Esta separación es la que permite en gran medida la opresión de las mujeres en las sociedades modernas, ya que se encuentra construida sobre un sistema de exclusión sexo/género que asocia la esfera pública a los hombres, mientras que relega a las mujeres a la esfera privada. Así pues, aunque las mujeres nunca hayan sido completamente excluidas de la vida pública “su modo de estar en ella estaba anclado en su posición en la vida privada” (Beltrán, 1994: 393).

La teoría política feminista realiza una fuerte crítica contra dicha construcción y destaca la necesidad de redefinir un espacio social diferente y igualitario. Carole Pateman será una de las primeras autoras feministas en señalar que los teóricos del contrato social mediante el cual se llevó a cabo la formación de la sociedad civil de la mano del Estado Moderno en pleno siglo XVII, parten de una base contractual desigual. Se olvidó que dicha separación constituía también una división sexual, es decir, que “el contrato originario es un pacto sexual-social, pero la historia del contrato sexual ha sido reprimida” (Pateman, 1995: 9), lo que implicaría que los autores contractualistas clásicos dejaron de lado las diferencias de género como condicionantes de la subordinación de las mujeres en la sociedad moderna.

Será esta parte reprimida históricamente la que permita dar comienzo al patriarcado moderno sustentado en el control paterno, o masculino en general, sobre las mujeres. En esta línea, “el contrato social es una explicación de la creación de la esfera pública de la libertad civil. Ahora bien, la esfera privada se deja fuera, pues no es políticamente relevante” (Reverter, 2008: 9), al igual que ocurre con las mujeres en este contexto. Además, veremos cómo las teorías políticas universalistas van a heredar este “olvido” de la situación de las mujeres, hecho que provocará que no se pueda llegar a alcanzar la pretendida universalidad moderna.

Y es que el Estado de Derecho que surge a partir de dicho contrato debería haber sido el garante de “la autonomía de todas las personas jurídicas” (Habermas, 1999: 248). Sin embargo, no fue de esta manera, ya que el estatus de persona jurídica tampoco se extendió a todos los seres humanos en igualdad de condiciones. Esto no quiere decir que la exclusión de las mujeres se encuentre aceptada normativamente en las leyes sociales, sino que “simplemente se deja actuar la inercia estructural” (Puleo, 2005: 38) construida sobre bases materiales y simbólicas excluyentes.

Al mismo tiempo y como hemos visto en la primera parte del presente trabajo, cabe recordar que Habermas distingue dos procesos de modernización: el cultural y el societal. Si nos centramos en este último término, es donde encontramos los conceptos de sistema y mundo de la vida. Sin embargo, resulta necesario destacar que “la distinción entre las esferas pública y privada no es paralela a la que hay entre sistema y mundo de la vida” (Benhabib y Cornell, 1999: 17). Además, no se debe olvidar que Habermas define dicha conceptualización con la intención de reformular sus bases para definir una sociedad donde la razón instrumental deje de ser el eje central de las relaciones. A pesar de su intento, la división entre instituciones del sistema y del mundo de la vida refleja “la separación institucional entre familia y economía oficial, el hogar y el puesto de trabajo del pagado, de las sociedades capitalistas dominadas por el varón” (Fraser, 1990: 60).

La clave no reside tanto en el hecho de si esfera privada y pública se corresponden con mundo de la vida y sistema, como en el hecho de que la teoría habermasiana “en su punto central de la distinción sistema/mundo de la vida, no cuestiona la división sexual que ella misma estructura, por tanto institucionaliza el sometimiento de las mujeres” (Guirao, 2010: 225). Y es que todo lo que acontece en el ámbito de la esfera privada: las relaciones familiares, el trabajo doméstico, el cuidado de los hijos, etc. carece de relevancia para la esfera pública. Todo el trabajo que realizan las mujeres en este ámbito se considera como perteneciente al mundo de la vida; mientras que el trabajo asalariado, que es el único reconocido como trabajo productivo por el sistema capitalista, es recompensado en toda su magnitud en el ámbito público, dentro del sistema. En consecuencia, los hombres son los únicos que obtienen reconocimiento público por su trabajo y su “capacidad racional”, ya que “ellos encarnan el principio de la discusión racional, desinteresada, libre de coerción externa, por tanto, son los únicos llamados a actuar tanto por ellos mismos como por los demás” (Guerra, 1999: 52). En este aspecto, cabe destacar que la esfera pública se haya compuesta por el ámbito económico, el jurídico y el político, “donde todo se puede compartir por igual como agentes económicos, jurídicos y políticos; mientras que la esfera privada lo es de la intimidad, la sexualidad y el afecto, caracterizada por la familia nuclear moderna” (Benhabib y Cornell, 1999: 16). Por tanto, vemos que los únicos seres humanos que van a obtener el reconocimiento van a ser los que se muevan en la esfera de lo público, mientras que aquellas que desarrollen la mayor parte de su vida en la esfera privada, nunca verán su trabajo y capacidades reconocidos públicamente.

En este orden de cosas, cabe destacar otro elemento que perpetúa el sometimiento de las mujeres y otras minorías en el Estado de Derecho actual. Y es que el paso del ser humano del estado natural a la libertad social supuestamente conseguido a partir del contrato social, implicaría el establecimiento de un sistema de derechos donde cada uno tiene asegurado el respeto de sus propiedades, que ningún otro interferirá en

su acción, siempre que ambos respeten sus espacios. Así pues, el derecho sirve para definir rígidamente las fronteras entre los individuos, es una manera de tratar la ansiedad que nos produce pensar que cualquiera pueda interferir en nuestra vida y nuestras propiedades.

Desde la teoría feminista, se concibe que este tipo de ideología nos separa del otro en lugar de acercarnos y garantiza la no interferencia de éste en nuestros derechos, poniendo de relieve de nuevo la importancia de las cuestiones morales referentes a la justicia, por encima de las relaciones de responsabilidad recíproca asociadas al mundo de la vida. Dentro de este juego de derechos y deberes, la mujer es construida como el otro, una negación de lo que es el hombre, y es que “el mundo femenino está construido por una serie de negaciones” (Benhabib, 2006: 180). Sin embargo, el feminismo nos permite entrever a través de su lucha que “las mujeres deben salir al ámbito de lo público y construir su identidad ejerciendo la autonomía” (Puleo, 2005: 55) y no a partir de las negaciones que otro hace sobre su identidad y su cuerpo.

En resumen, cuando lo que deseamos es comprender la situación actual de las mujeres en nuestra sociedad, debemos tener muy presente que la dicotomía entre público y privado resulta esencial para legitimar dicha desigualdad, y que la teoría moral universalista contemporánea es un claro reflejo de esto, porque “ha heredado esta dicotomía entre autonomía y crianza, independencia y vínculo, la esfera de la justicia y el ámbito doméstico” (Benhabib, 2006: 182).

6.2 El problema de la abstracción. Seyla Benhabib, *El otro concreto y el otro generalizado*

Las bases sobre las que se sustentó el proyecto moderno siguen hoy en día inconclusas, la emancipación, la igualdad y el progreso se han demostrado metas difíciles de alcanzar. Para comprender la problemática del universalismo derivado de la Modernidad y que define tanto a la teoría de Habermas como a la de Kohlberg, vamos a trabajar a partir de la metáfora del otro generalizado y el otro concreto, términos acuñados por Seyla Benhabib. Una vez tratada la formación de la sociedad civil como un espacio dicotómico entre público y privado, donde los seres humanos son tratados de forma desigual por cuestión de género, debemos entrar a ver cuál es el modelo de universalidad y de individuo que ha acabado por legitimar dicha desigualdad en el seno de nuestras sociedades.

En primer lugar, las obras teóricas de la tradición occidental más importantes son casi de modo uniforme, “el producto de un grupo específico de individuos, a saber hombres pudientes blancos, europeos y norteamericanos, ¿cuán universal y representativo es su mensaje, en qué medida es globalizante su mirada y libre de prejuicios su visión?” (Benhabib, 2006: 271). Partimos del hecho de que los protagonistas y máximos teóricos de la Modernidad fueron hombres, y que el modelo de individuo al que se referían no incorporaba a las mujeres. De esta manera, aunque las pretensiones del proyecto moderno fueron en principio justas y buscaban la igualdad entre los seres humanos, el

modelo de individuo universal derivado de dichas teorías no era del todo igualitario, ya que dejó fuera a la mitad del mundo: las mujeres.

La mayor parte de las críticas que se establecen desde el feminismo posmoderno hacia este proyecto, estriban en “una lucha contra el universalismo racional, político y moral que reprime las diferencias y que pretende constituirse en el concepto único, representativo y con carácter normativo en el ámbito político moral, epistemológico o genérico (Guirao, 2010: 229). La tendencia recae en aglutinar las experiencias de un colectivo concreto como lo son los hombres blancos europeos con recursos y pretender que este caso sea el paradigma del ser humano como tal, hecho que las feministas se niegan a apoyar.

Además, el concepto de racionalidad que prima en estas sociedades es el de razón universal entendido como “lo que trasciende las idiosincrasias de las perspectivas parciales e individuales” (Benhabib y Cornell, 1999: 18). Por tanto, el otro generalizado va a convertirse en el paradigma de la moralidad, rasgo que se ve reflejado desde los teóricos del contrato social hasta las teorías de John Rawls que veremos seguidamente. Por esta razón, los feminismos al atacar este tipo de racionalidad, acaban por establecer que “o se tiene que renunciar a la razón como proyecto filosófico o bien que la razón ha de ser reconceptualizada” (Reverter, 2003: 5). Es decir, si lo que se desea es destruir verdaderamente las raíces de la desigualdad, hay que empezar a reconstruir nuevos significados y nuevas racionalidades.

Consecuentemente, también se establece un ataque contra el *moral point of view* de Rawls, porque el yo imparcial que se construye en esta posición despersonalizada, no permite tener en cuenta las especificidades de las personas. Se reivindica así la importancia de las diferencias entre los sujetos, y es que, el universalismo del que venimos hablando supone tanto en el ámbito político como en el moral, que “todo aquello que pueda amenazar la fundamentación de la comunidad política con particularidades o diferencias se deje fuera de la esfera política” (Guirao, 2010: 230). Atendiendo al hecho de que el yo abstracto de Rawls no permite incluir el punto de vista del otro concreto y sus particularidades, Benhabib parte de los paradigmas habermasianos para proponer que hay que razonar desde la posición de los demás teniendo en cuenta necesidades concretas, talentos y capacidades específicas (Benhabib, 2006), y poder así relacionarnos de manera equitativa y recíproca dentro de un ámbito social igualitario y justo. Se trataría pues, de incorporar el punto de vista del otro concreto en nuestras deliberaciones morales, poder concentrarnos en la individualidad del otro, porque esto nos va a permitir considerar a todos y cada uno de los seres racionales como individuos con una historia, una identidad y una constitución afectivo-emocional concretas (Beltrán, 1994: 399). Así pues, se pretende trasladar la idea de que, mientras que alguien no sea capaz de ponerse en la piel del otro, de confrontarse con el otro, sólo se podrá concebir un tipo de ser humano como universal, y éste ha sido hasta ahora construido con género masculino. Pero cabe destacar que esta es una idea que también



trabaja Habermas y que supone la columna vertebral de sus teorías, y es que como él mismo dirá “nos hacemos conscientes de nosotros mismos a partir de la mirada que otro nos lanza” (Habermas, 2006: 23), y si ésta es una mirada de negación hacia las mujeres, no estamos construyendo sociedades igualitarias.

Frente a los problemas a la hora de integrar la gran pluralidad de situaciones que existen en nuestras sociedades, Benhabib vuelve a la teoría habermasiana como punto de partida para posibilitar el reconocimiento de las diferentes identidades y tener en cuenta las necesidades de cada ser humano, sin renunciar a la consecución de principios morales universalizables. Además, Habermas es muy claro en cuanto a la importancia del reconocimiento del entorno y de los otros seres, lo describe como “un sentimiento de dependencia y de relevancia del trato con los otros” (Habermas, 2006: 21). Así pues, dicha autora sostiene que a través de la ética discursiva, el punto de vista moral se debe entender como una situación de diálogo efectiva en la que agentes morales se comunican entre sí, y que por tanto, a través del diálogo se pueden tener en cuenta esas particularidades que al contrario de separar a los individuos, debe acercarlos y permitirles alcanzar consensos más igualitarios (Guirao, 2010: 232).

En definitiva, Seyla Benhabib sugiere que “la ética comunicativa adecuadamente formulada puede mediar entre el punto de vista de el(los) otro(s) generalizado(s) y el(los) otro(s) concreto(s), al sintetizar la justicia con la solicitud, la autonomía con la capacidad de entrar en contacto” (Benhabib y Cornell, 1990: 19). Por tanto, dicha autora ve el potencial de las teorías de Habermas para cambiar la exclusión social de las mujeres, porque éstas tienen las herramientas para incorporar su voz en un diálogo intersubjetivo que esta vez, sí tenga realmente en cuenta a todos los afectados.

6.3 El problema del reconocimiento. Nancy Fraser: reconocimiento y redistribución

En el tratamiento de la teoría crítica de Habermas y sus marcos conceptuales, resulta imprescindible mencionar las ideas de la autora Nancy Fraser, quién pone de relieve la importancia de la teoría política feminista como fuente crítica contra las injusticias que caracterizan a nuestras sociedades, ya sean cuestiones de género o de otra índole. La propuesta de Fraser estriba en la reclamación de una justicia centrada en dos dimensiones: el reconocimiento y la redistribución. Al igual que las autoras tratadas anteriormente, también se afana en señalar el hecho de que Habermas no tiene en cuenta la cuestión de género en su teoría de la acción comunicativa. Sobre todo porque no es capaz de mostrar las relaciones de poder que subyacen a la vida social, y que perpetúan la desigualdad de género, casi como pequeñas relaciones estructurales al subsistema que describe Habermas (Iglesias, 2012: 260). Además, la concepción habermasiana de la teoría crítica se olvida del papel crítico

que podría desempeñar el movimiento feminista dentro de la esfera pública, con lo que no tendría cabida en los contornos de la vida política.

Por otro lado, cabe destacar que Fraser no acepta una distinción tan tajante entre sistema y mundo de la vida, sino que apoya una constante complementación de ambos espacios, con lo que al contrario que en la teoría habermasiana, donde se consideran las actividades llevadas a cabo tradicionalmente por las mujeres como parte de la reproducción simbólica de las sociedades, Fraser estipula que una actividad como la crianza de los hijos “es igualmente una actividad de la reproducción material” (Fraser, 1990: 53). Por otra parte, ataca la concepción de esfera pública habermasiana, y es que declarar el espacio público de deliberación como un lugar donde las diferencias se neutralizan no es suficiente para asegurar la igualdad de participación entre mujeres y hombres. En primer lugar, porque dicha neutralización no se lleva a cabo completamente a efectos prácticos, y en segundo lugar, porque las diferencias de género se trasladan también a la esfera pública y no sólo en la privada, solidificadas en las estructuras materiales de la sociedad. Además del hecho de que el modelo neutral de “ciudadano” se corresponde con un rol masculino, hecho que no es neutral.

En el marco de la vida política “postsocialista” de la que nos habla dicha autora, las desigualdades materiales de la sociedad generan la búsqueda del reconocimiento político por parte de diversos grupos excluidos, entre los cuales se encuentran las mujeres y algunos grupos étnicos a los que la autora hace mención. Atendiendo a estas desigualdades, nos propone elaborar una política de la justicia basada en el reconocimiento y la redistribución, dos caras de la misma moneda. Porque para Fraser “las mujeres constituimos un colectivo biunívoco, es decir, un colectivo en el que las demandas lo son tanto de justicia distributiva como de reconocimiento” (Campillo, 2004: 176). Así pues, se señalan dos problemas básicos: el del reconocimiento y el de la redistribución, llegando a la realización de una propuesta reconciliadora. El reconocimiento de los seres humanos como ciudadanos completos con derecho a la participación y a que su voz sea escuchada es algo básico, y que sí contempla la teoría habermasiana, pero que no se está cumpliendo en todas sus dimensiones. Uno de los principales problemas al respecto es que se suele caer en una psicologización del reconocimiento, como si se tratase de una cuestión personal, sin embargo, Fraser reclama que se trata de una cuestión de justicia, de estatus social. Por tanto, se remarca la necesidad de poner en la arena de lo público el debate acerca de todas las injusticias sociales y no dejarlas en suspenso por creer que se trata de “cuestiones privadas”, como ocurre con la concepción de esfera pública de la teoría habermasiana.

A través del dualismo perspectivista de Fraser, se nos presenta que «la redistribución y el reconocimiento no corresponden a dos dominios sociales esenciales: economía y cultura, sino que constituyen dos perspectivas analíticas que pueden asumirse en relación con cualquier dominio» (Fraser, 2006: 61-64). Al igual que la esfera pública se

encuentra imbricada con la privada, ambas forman parte de un mismo espacio global, no se puede conseguir la justicia sin el reconocimiento ni la redistribución, porque de este modo, no sería justicia. En resumen, la idea central con la que nos tenemos que quedar en la propuesta de Fraser frente a la teoría crítica de Habermas es que dicho autor “no tematiza el subtexto de género de las relaciones y ordenamientos sociales que describe” (Fraser, 1990: 67), y por tanto, no sería la suya una teoría verdaderamente crítica.

6.4 Complementar la ética de la justicia. Carol Gilligan y la ética del cuidado

Después de haber visto el proceso de construcción de los espacios público y privado como dicotomías en constante interrelación, de habernos referido al proyecto de individuo universal como un modelo de bases excluyentes aunque pretendidamente universales, junto a la necesidad de incorporar los puntos de vista particulares de los otros concretos en los juicios morales; nos adentraremos en la crítica que la autora Carol Gilligan realiza a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Así, Habermas acude a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg porque considera que los seres humanos poseemos la capacidad de discernir entre la validez y la vigencia de las normas. Ambos autores comparten la premisa de que la facultad de la razón humana reside en el lenguaje, así como nuestra capacidad moral. Por tanto, resulta de gran importancia dar un repaso a dicha teoría para adentrarnos posteriormente en la crítica que realizará Carol Gilligan hacia algunas de sus premisas.

La teoría del juicio moral de Kohlberg postula que el desarrollo moral de los seres humanos es paralelo al cognitivo. Dicha afirmación se basa en el estudio de los razonamientos de los juicios morales mediante la presentación de dilemas a diferentes grupos de estudio. A partir de sus resultados, dicho autor establece diferentes estadios morales que estarían ligados a su vez con las etapas del crecimiento cognitivo de las personas. Estos se corresponden con tres niveles diferentes y progresivos: el nivel preconvencional, el convencional y el postconvencional. Lo más interesante de sus teorías es que pone de relieve la necesidad de interrelación entre el punto de vista del ser humano concreto y el de los demás participantes, premisa que comparte Habermas, y explicita la búsqueda de un diálogo intersubjetivo para llegar a acuerdos justos. Y es que el nivel postconvencional del desarrollo moral, que sería el último estadio del progreso moral, supone que el punto de vista es individual pero al mismo tiempo la persona se concibe dentro de una dinámica social y es capaz de redefinir junto a otros diversas normas. Así pues, la capacidad del ser humano para llegar a dicho nivel de la moralidad, será lo que le va a permitir establecer juicios morales desarrollados que muestren la intención de llegar a acuerdos y normas universalmente aceptables por todos los afectados.

A pesar de tener como fin último la consecución de premisas universalizables que sean válidas para todos los seres humanos por igual y

que actúen como garante de la justicia y la igualdad, Carol Gilligan criticará algunos aspectos de la teoría kohlbergiana al mismo tiempo que ataca las filosofías morales neokantianas, entre las que se encuentra la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Se centrará en atacar dos puntos clave: la delimitación del ámbito moral a cuestiones de justicia, dejando de lado las cuestiones del cuidado, y el carácter netamente masculino de la concepción del “sujeto universal” procedente del universalismo moderno.

En este orden de cosas, Gilligan defenderá la existencia de una moralidad propia de las mujeres fruto de sus experiencias vividas como seres pertenecientes al sexo femenino, una moral que “no ha de verse sólo como resultado artificial de una desigualdad, sino como un modo diferente de razonamiento moral y una fuente de intuiciones éticas” (Fascioli, 2010: 41). Dicha autora inició el debate contemporáneo sobre la mujer y la teoría moral con la publicación del libro *In a Different Voice* (1982), donde mostró las consecuencias de plantear la cuestión de la mujer desde dentro de los parámetros del discurso científico establecido (Benhabib, 2006: 203). A través de su obra, puso de relieve la necesidad de incorporar la visión de la mujer en el ámbito de la teoría moral y política, porque cuando ésta se incorpora en cualquier ámbito, los significados que parecían ser inmutables se tornan difusos y podemos empezar a caminar para encontrar significados más igualitarios.

Cabe destacar que Gilligan parte de dos premisas de la teorización feminista para abrir el debate que se presenta ante nosotras. En primer lugar, que el sistema sexo-género organiza simbólicamente la realidad social, y como tal, es un modo mediante el cual se experimenta la realidad, hecho que no puede ser obviado cuando nos planteamos definir una teoría moral. En segundo lugar, dichos sistemas han permitido y perpetuado la opresión de las mujeres en las sociedades actuales. Estas son dos bases que se ignoran dentro de las teorías contractualistas universalistas, premisas que resultan trascendentales para comprender la dinámica de la esfera social, y que si son ignoradas, no permiten establecer normas verdaderamente universales. En esta línea, Gilligan expone “los caminos divergentes de desarrollo moral que siguen chicos y chicas en términos de diferencias de experiencia (realidad vivida)” (Scott, 1996), demostrando cómo las experiencias individuales influyen en el establecimiento de juicios morales. Y cómo por tanto, las particularidades deberían ser incorporadas en las teorías de desarrollo moral si se desea llegar a juicios justos.

La teoría política moderna universalista no incorpora una “posición postconvencional contextualista” que permita tener en cuenta las características de cada contexto de la vida real en la definición de lo moral. En consecuencia, “desatiende a tal moralidad cotidiana, interaccional, y supone que el punto de vista público de la justicia es el centro de la teoría moral” (Benhabib, 2006: 187). Así pues, Gilligan señala que la teoría del desarrollo moral sólo resulta válida para medir el desarrollo de un aspecto de la orientación moral, el que se encuentra

centrado en la justicia y los derechos, es decir, el que corresponde con el ámbito del “sistema”, en terminología habermasiana. Este punto es el que incita, según Gilligan, a una revisión de dichas teorías, ya que desde ella misma sostiene que el juicio moral de las mujeres es más contextual y por tanto, más centrado en el mundo de la vida que en el sistema. Si la teoría del desarrollo moral sólo se centra en la justicia, y deja de lado las cuestiones del cuidado, asignadas tradicionalmente a las mujeres, ¿dónde queda aquí el papel del desarrollo moral de las mujeres? Gilligan considera que los juicios morales no pueden separarse de las nociones de justicia que se hallan en el ámbito del mundo de la vida, y que “la definición del dominio moral, no sólo en la teoría de Kohlberg sino en las teorías universalistas contratistas, conducen a una privatización de la experiencia de la mujer y a la exclusión de su consideración desde un punto de vista moral” (Benhabib, 2006: 176).

Por tanto, vemos que las cuestiones del cuidado, de las relaciones que se crean entre parientes, amigos y que se desarrollan en un marco privado, serían consideradas por Habermas y Kohlberg como cuestiones que no atañen al mundo de lo moral. Sin embargo, la perspectiva feminista pone de relieve que las cuestiones “personales” son claves para desentrañar el ámbito de lo moral, porque además son cuestiones también de índole política. Por esta razón, no se debe restringir la moral a un espacio de justicia como ocurre con las éticas universalistas, porque el ámbito del cuidado también es germen de la moralidad, también es el espacio de las relaciones humanas. Como hemos visto en el apartado anterior, Gilligan centra sus planteamientos en la crítica hacia las filosofías morales neokantianas y empieza a vislumbrarse en sus escritos la propuesta de una ética del cuidado. Sin embargo, sus trabajos no nos dan suficientes razones para rechazar las filosofías morales universalistas (Benhabib, 2006: 205), aunque sí para subrayar la necesidad de una ética de la justicia que se complemente con una ética del cuidado, porque las obligaciones y relaciones de cuidado son genuinamente morales.

Frente a la idea que se acaba de exponer, Habermas sostendrá que la obligación moral que se deriva de las relaciones personales nace intrínsecamente del tipo de relación, es decir, las obligaciones morales que se hallan en el mundo de la vida surgirían de la naturaleza especial de nuestras vinculaciones con ese individuo en particular y por tanto, no sería algo universalizable (Benhabib, 2006: 211). A pesar de que esto sea así, según la autora, una ética que se autodenomina como universal debería dejar un espacio para esta moralidad del cuidado, que es la moralidad del respeto y responsabilidad por el mutuo bienestar. Por tanto, un concepto central de la ética del cuidado es el de responsabilidad, y el punto de partida que lleva a la responsabilidad es la conciencia de formar parte de una red de relaciones, de que dependemos unos de otros (Marín, 1993).

En esta línea, cabe destacar un aspecto terminológico que puede resultar de gran ayuda a la hora de comprender algunas de las diferencias entre las premisas de Habermas y las de Benhabib, que parten en muchos

aspectos de bases comunes. Así pues, Habermas utiliza “universal” mientras que Benhabib opta por el término “universalizable”. Y es que cuando el primero habla de “universal” lo hace para referirse a aquello que es común para todos los seres humanos, se referiría a la posibilidad del establecimiento de una ética de mínimos que regulase la convivencia social basándose en aquello que todos los seres humanos consideraríamos correcto sin distinción de razas, sexos, etc. y que se complementaría en algunas ocasiones con el establecimiento de una ética de máximos. Mientras que cuando Benhabib habla de universalizable, se refiere a la idea de tornar una norma, general, de lo particular a lo general, es decir, partir de las situaciones particulares de las personas para comprender lo que puede convertirse en general para todos.

Consecuentemente, frente al formalismo de principios abstractos propio de la ética de la justicia, se propone la definición de juicios más contextuales. Se pretende pasar de la imparcialidad del “otro genérico”, entendido como un modelo de individuo universal e imparcial, a la adopción del punto de vista del “otro concreto”, pasar del “punto de vista desde el que se pueden enjuiciar imparcialmente cuestiones morales” (Habermas, 2000: 159), a poder tener en cuenta las situaciones concretas, las motivaciones y sentimientos de cada ser específico que entra en juego en la definición de los principios morales.

En esta línea, la clave no reside en escoger uno u otro camino, si la justicia o el cuidado, sino comprender que ambos pueden llegar a complementarse en un alto grado, facilitando la llegada a juicios morales justos. Porque, como diría Gilligan, “la idea de que un mundo en el que las familias u organizaciones hogareñas de tipo familiar muestran su apoyo, preocupaciones y cariño entre sí es preferible a un mundo en el que éste no es el caso, y esto último es una afirmación moral universalizable” (Benhabib, 2006: 214). Así, se subraya que las acciones de los individuos en el mundo de la vida, suponen también las bases para la definición de principios morales universales, basados en el respeto, el amor y la reciprocidad, que son cuestiones globales y humanas.

A pesar de compartir algunas de sus críticas, como por ejemplo, el ataque al modelo de desarrollo ético propuesto por Kohlberg; existen entre Gilligan y Benhabib discrepancias. Principalmente, Benhabib, al contrario que Gilligan, niega rotundamente la adscripción de según qué modelos éticos, a saber, la ética de la justicia y la ética de la responsabilidad y el cuidado a un sexo determinado, en este caso masculino y femenino respectivamente. Así pues, Benhabib aclara que no se trata de buscar una complementación entre modelos éticos, sino de reorganizar estructuralmente las bases sociales marcadas por el sistema sexo-género y todas sus consecuencias. Por tanto, pone en tela de juicio si es realmente tan diferente la voz de las mujeres, si es que acaso existe una voz femenina universalizable. En consecuencia, propone en lugar de un universalismo sustitucionalista, un universalismo interactivo que reconozca que el otro generalizado también sea otro concreto.

VII. Conclusiones



Como hemos visto a lo largo de la presente investigación, es el proyecto incompleto de la Modernidad lo que pone en pie de guerra a la crítica feminista, sobre todo desde el ámbito del posmodernismo. Muchas autoras dirigen sus esfuerzos a señalar la falta de consideración que las teorías contractualistas y universalistas tienen con respecto al papel de las mujeres en la sociedad. Sin embargo, también hemos destacado el gran esfuerzo de Habermas a la hora de reconstruir las bases de un proyecto que aunque incompleto, se basaba en las premisas correctas: búsqueda de la igualdad y la justicia. A pesar de esto, hemos podido comprobar cómo resulta de gran dificultad compenetrar la ética de la justicia propia de las teorías clásicas con la ética del cuidado que se propone, en muchos casos, desde algunas posiciones de la teoría política feminista. Y es que el establecimiento de un modelo universal de “individuo” no hace más que imposibilitar la entrada de las concreciones, de las particularidades de la situación de cada ser humano, en el desarrollo de los juicios morales. Esto dificulta que se tengan en cuenta las desigualdades de género dentro de las teorías morales universalistas, dejando de lado la facticidad de una realidad social opresiva en cuanto al género. Sin embargo, tanto este aspecto como otros muchos que condicionan la vida de las mujeres deben incorporarse en el establecimiento y la definición de las normas.

En último lugar, dentro de la teoría de la acción comunicativa debemos darnos cuenta de que el principio de universalización es “conditio sine qua non para el logro de un acuerdo dentro de la argumentación moral” (García-Marzá, 1992: 65), y para que algo sea querido por todos los afectados, primero estos han de ser incluidos en el diálogo de forma igualitaria, para esto hay que partir del reconocimiento del otro, de las mujeres en una posición de igualdad y no perpetuar su relegación a la esfera privada, sino reconocer todas sus capacidades. Por tanto, “la tríada de feminismo, ciudadanía y cultura crítica permitirá generar una esfera pública en la que la participación de las mujeres lo sea desde la pluralidad de puntos de vista” (Campillo, 2004: 168).

VIII. Bibliografía

BELTRÁN, ELENA (1994): «Público y privado: sobre feministas y liberales: argumentos en un debate acerca de los límites de lo político», *Doxa*, 15-16, Madrid.

BENHABIB, SEYLA (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Gedisa, Barcelona.

BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (1999): «Más allá de la política de género», en BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (EDS.) (1997): *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Edicions Alfons el Magnànim, València.



CAMPILLO, NEUS (2004): «Feminismo, Ciudadanía y Cultura Crítica», *Recerca*, 4, Departament de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I, Castelló.

CORTINA, ADELA (2008): *La Escuela de Francfort. Crítica y utopía*, Síntesis, Madrid.

DE ARANZAZU, MARÍA (2002): «Observaciones a la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas desde una Óptica Feminista», Universidad de Zaragoza y Universidad Diego Portales, Chile.

FASCIOLI, ANA (2010): «Ética del cuidado y ética de la justicia», 12, *Revista ACTIO*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay.

FRASER, NANCY y HONNETH, AXEL (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.

FRASER, NANCY (1990): «¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género», en BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (eds.) (1990): *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades del capitalismo tardío*, Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, València.

GARCÍA-MARZÁ, DOMINGO (1992): *Ética de la justicia. J. Habermas y la ética discursiva*, Tecnos, Madrid.

GUERRA, MARÍA JOSÉ (1999): «Mujer, identidad y espacio público», *Contrastes*, vol. IV, Universidad de Málaga.

GUIRAO, CRISTINA (2010): «Modernidad y Postmodernidad en el feminismo contemporáneo», *Feminismo/s*, 15, Universidad de Alicante.

GILLIGAN, CAROL (2006): «Con otra voz: las concepciones femeninas del yo y de la moralidad», en LÓPEZ DE LA VIEJA, M. TERESA (COORD.) (2006): *Bioética y Feminismo: estudios multidisciplinares de género*, Universidad de Salamanca.

— (1985): «La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino», Fondo de Cultura Económica, México.

HABERMAS, JÜRGEN (2006): «Espacio público y esfera pública política. Raíces biográficas de los motivos intelectuales» en HABERMAS, JÜRGEN (2006): *Entre naturalismo y religión*, Paidós, Barcelona.

— (2000): *Aclaraciones a la ética del discurso*, Trotta, Madrid.

— (1999): «El vínculo interno entre Estado de Derecho y Democracia» en HABERMAS, JÜRGEN (1999): *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, Paidós, Barcelona.

— (1991): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Edicions 62, Barcelona.

— (1986): *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

MARÍN, GLORIA (1993): «Ética de la justicia, Ética del cuidado. Por qué este debate?», Universitat de Girona.

MILLÁN, MARCO ANTONIO (2006): «Sistema y mundo de la vida en la acción comunicativa», Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC XIII, Universidad Anáhuac, México.

PATEMAN, CAROLE (1995): «Hacer un contrato», en Carole Pateman: *El contrato sexual*, Anthropos, Barcelona.

— (1990): «Críticas feministas a la dicotomía público/privado», en CASTELLS, CARMEN (Comp.) (1996): *Perspectivas feministas en teoría política*, Paidós, Barcelona.

PULEO, ALICIA (2005): «Lo personal es político», en Amorós, Celia y Ana de Miguel, eds. (2005): *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización* (vol.2), Minerva Ediciones, Madrid.

REVERTER, SONIA (2008): «Mujeres contra el Estado», en REVERTER BAÑÓN, SONIA y CABALLERO, JUNCAL (eds.) (2008): *Dones contra l'Estat*, Universitat Jaume I, Castelló de La Plana.

— (2003): «La perspectiva de género en la filosofía», *Feminismo/s*, Revista de Investigación Feminista, Universidad de Alicante.

SCOTT, JOAN W. (1996): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», LAMAS, MARTA (Compiladora): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México.



Elisabeth Bennet y Bridget Jones: del profeminismo al postfeminismo

Dori Valero-Valero
avalero@uji.es
dori2v@yahoo.es



I. Resumen

Las teorías feministas se han introducido en la literatura de ficción facilitando modelos alternativos a las lectoras. Las heroínas llevan a cabo una tarea de «resistencia feminista», y tomaremos los siguientes ejemplos: Elizabeth Bennet, *Orgullo y prejuicio* (1813) y Bridget Jones, *El diario de Bridget Jones* (1999).

Jane Austen construye protagonistas femeninas que responden a las estructuras patriarcales de la época. Elizabeth Bennet destaca, en este sentido, por su inteligencia, capacidad de argumentación y defensa de sus principios. Es decir, lo contrario al canon de mujer de principios del siglo XIX. Austen es consciente, así lo expone en diferentes momentos de la narración, de que Elizabeth Bennet es capaz de presentarse como una «mujer distinta» porque ha sido instruida. Esto nos lleva directamente a la teoría profeminista de Mary Wollstonecraft (1790), que reivindica la formación de las mujeres como un aspecto fundamental para adquirir autonomía personal y social.

Bridget Jones es la otra protagonista a través de las que rastreamos la ruptura con los roles de las sociedades patriarcales. Icono de un nuevo tipo de literatura, la chick lit (literatura para chicas), Jones presenta la contradictoria situación en la que se encuentran muchas mujeres en la actualidad. Por un lado, debe enfrentarse al peso de la tradición y las expectativas sociales que incluyen el matrimonio heterosexual; por otro, al diseño y desarrollo de su propio proyecto vital, un intento constante de empoderamiento que choca con el entorno. El feminismo de este personaje siempre se presenta como controvertido, a pesar de tratar muchos de los temas clásicos del feminismo: la toma de conciencia sobre su cuerpo, su vida sexual, su independencia económica... La identificación que muchas lectoras asumen con el personaje es lo que capacita a éstas para asumir una identidad propia, no siempre ajustada a los estereotipos tradicionales.

Palabras clave: profeminismo, postfeminismo, feminismo, chick lit, Elisabeth Bennet, Bridget Jones, Jane Austen, Helen Fielding, matrimonio, autonomía personal, y autonomía social.

II. Introducción

La literatura nos permite rastrear las características de una sociedad. Incluso los relatos de ciencia ficción nos ayudan a descubrir en qué tipo de sociedad vive el autor o la autora. Pensemos, por ejemplo, en George Orwell (1903-1950) y sus dos novelas emblemáticas: *Animal Farm* (*Rebelión en la granja*, 1945) y *1984* (1949). Ambas novelas plantean una clara crítica a los totalitarismos que habían estado arrasando Europa antes y durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Si las leemos con atención podemos descubrir qué pasó en Alemania y otros países de

su entorno en esos años: un estricto control social. Durante siglos, cuando los libros eran el único medio de comunicación «de masas» que existía, los lectores y lectoras encontraban en estos las ideologías, las creencias, las modas, los usos y las costumbres que debían ser aprehendidos e interiorizados por los individuos de una sociedad.

En este artículo nos proponemos desvelar las características socio-culturales de dos periodos concretos de la historia, principios del siglo XIX y finales del siglo XX. Doscientos años en los que se han producido cambios sociales de más calado que en los dos mil años anteriores. Pero no todos los miembros y colectivos que componen nuestras sociedades han tenido las mismas oportunidades. Los grupos minorizados se han visto obligados a trabajar más duro, han encontrado más obstáculos, han accedido más tarde y, en algunos casos, todavía no han alcanzado los mismos derechos que los grupos que ostentan el poder. Las mujeres, históricamente, han sufrido este retraso en el acceso a los derechos fundamentales. Pero se han esforzado en subvertir su situación de sumisión e indefensión. Al principio de forma poco organizada. Eran mujeres que a título personal conseguían saltarse las normas establecidas y romper con las costumbres y los hábitos de las sociedades patriarcales. Poco a poco, la conciencia de las mujeres como colectivo fue afianzándose, lo que supuso que se organizaran en grupos para demandar sus derechos, primero, y para teorizar sobre su situación, necesidades, deseos, posición en la sociedad, capacidades... Más tarde, llegó la teoría feminista.

Pero centrémonos en cómo esto se manifiesta en los relatos que vamos a analizar. Situémonos en un contexto sin medios de comunicación de masas audiovisuales, antes de la primera mitad del siglo XX. Los estereotipos de mujer que surgen en la literatura se convierten así en primordiales a la hora de educar a las jóvenes. Ensayos como *La perfecta casada* (1583), de Fray Luis de León, explican la conducta correcta de las mujeres. Pero los relatos de ficción también ponen su granito de arena en el imaginario colectivo. *La Celestina* (1499) es un inventario de los peligros que acechan a las jóvenes cuando se dejan atrapar por malos consejeros. Todo ello en un contexto en el que el acceso a la literatura para las mujeres era muy difícil. La sociedad patriarcal, consciente de la capacidad formadora y de construcción del imaginario que comentábamos anteriormente, veía la literatura como una amenaza que favorece la adquisición de una mentalidad crítica. Así, el férreo control de las lecturas, sobre todo de las jóvenes, y la dirección hacia un tipo concreto de literatura permite mantener el sistema de privilegios y desigualdades en el que se cimenta el patriarcado. A pesar de ello, las mujeres sienten una atracción especial por la lectura y consiguen acceso a los diferentes textos, incluso los vetados. Karl G. Bauer (1791) advierte sobre las consecuencias perniciosas de la lectura.

Porque la mujer que lee conquista no sólo un espacio de libertad al que sólo ella tiene acceso, sino que consigue al mismo tiempo un sentimiento de autoestima que la hace independiente. Por otra parte, ella se forja su propia visión del

mundo, una imagen que no necesariamente coincide con la que le han transmitido sus ascendientes y la tradición, ni tampoco con la del hombre. Pese a todo esto está todavía lejos de significar la emancipación femenina de la tutela patriarcal, permite de todos modos ver la puerta abierta al camino que conduce la libertad (Stephan: 2006, 28).

En la actualidad, podría decirse que la mayoría de las mujeres en las sociedades occidentales pueden leer cualquier cosa que deseen. Sin embargo, los libros siguen construyendo la imagen de las mujeres a la medida de los tiempos y no cabe duda que, a pesar de todas las dificultades, el mercado editorial, sabedor de la voracidad lectora de las mujeres, ha buscado géneros literarios que les interesaran. Esta visión general de los modelos de mujer que desde la literatura se sancionan como aceptables nos deja muchas preguntas por responder. Algunas de las cuestiones intentaremos resolverlas en las siguientes páginas.

III. Objetivos

La hipótesis central de nuestro trabajo es que las heroínas de las novelas del siglo XIX son ejemplos de resistencia feminista sin saberlo, del mismo modo que los personajes femeninos actuales, de la chick lit (literatura para chicas), trabajan por conservar los derechos al mismo tiempo que reivindican su independencia y su derecho de elección. El objetivo general del trabajo es:

- Responder a la cuestión de si las teorías feministas se han introducido también en la literatura de ficción facilitando modelos alternativos a las mujeres.
- Los objetivos específicos, por otra parte, son:
- Analizar los estereotipos que aparecen en *Orgullo y prejuicio* (Jane Austen, 1813 [2009]) y *El diario de Bridget Jones* (Helen Fielding, 1996 [1999]).
- Comparar los estereotipos de ambos relatos y comprobar si ha existido evolución entre ellos.
- Desvelar qué aspectos de la teoría feminista aparecen en la novela. Tanto elementos del profeminismo como del feminismo actual (postfeminismo).

IV. Material y método

Hemos elegido una novela fundamental de la literatura universal, y de la literatura escrita por mujeres, cuya trama central narra las circunstancias y los anhelos de una joven aristócrata de principios del XIX, *Orgullo y prejuicio* (Jane Austen, 1813 [2009]) y un relato contemporáneo, *El diario de Bridget Jones* (Helen Fielding, 1996 [1999]), que al publicarse inauguró el género literario de la chick lit. Ambas novelas presentan muchas semejanzas, la propia Fielding reconoce:

«Actually, I just stole the plot from *Pride and Prejudice* [Robé la trama de *Orgullo y prejuicio*]». (People.com, 1999) De ahí la oportunidad de comparar ambos textos. En primer lugar, hemos analizado por separado los arquetipos de cada una de las novelas y llevado a cabo una comparación de ambas. Después, hemos rastreado los valores «femeninos» de estos arquetipos y fundamentado una consideración positiva o negativa sobre los mismos utilizando las teorías de las feministas de su época.

V. Iniciando el camino de la reivindicación

Victoria Sau define el feminismo como:

Un movimiento social y político que se inicia a finales del siglo XVIII –aunque sin adoptar todavía esta denominación- y que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo colectivo humano, de la opresión, dominación, y explotación de que han sido y son sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera (Sau, 1981: 121).

Aunque es complicado poner una fecha al inicio del feminismo, podemos considerar que todas las acciones llevadas a cabo por las mujeres para subvertir el orden social patriarcal en busca de una igualdad de derechos y de capacidad de decisión pueden ser consideradas el inicio del movimiento. Desde los cuadernos de agravios que incluso antes de la Revolución Francesa se escribían hasta la quema de sujetadores de los sesenta y setenta o la defensa de la aprobación de la Ley del aborto que se ha producido recientemente en el estado español.

Para desarrollar nuestra tesis atenderemos a la tradición anglosajona que reconoce a Mary Wollstonecraft como iniciadora del feminismo, al ser la primera que deja sus reflexiones por escrito de una manera sistemática. *Vindicación de los derechos de la mujer* (1791) es una extraordinaria guía desde la que comenzar a reclamar derechos para las mujeres. En el texto expone que las mujeres no son inferiores a los hombres, sino que no tienen acceso a la educación, lo que les niega las herramientas suficientes para competir en igualdad de condiciones con los varones. Para Wollstonecraft no habría diferencia en el modo de responder a las mismas situaciones si a las mujeres se les ofreciera también una educación racional. Enumeremos telegráficamente los aspectos que trata la autora británica y que aplicaremos a *Orgullo y prejuicio* (1813 [2009]), nuestro objeto de estudio.

La diferencia en la educación que reciben en función del sexo hombres y mujeres crea individuos débiles (las mujeres) porque las instruyen en la sumisión y la dependencia. Así, difícilmente se pueden encontrar compañeros iguales en la racionalidad que les permita convivir el libertad (que para Wollstonecraft significa igualdad y con capacidad de elección).

La belleza es considerada la única virtud femenina, lo que debilita la posición social de las mujeres que no son colocadas en el plano racional en el que se mueven los varones. Ante esta situación, las mujeres quedan fuera del derecho de toma de decisiones con la excusa de que no están capacitadas. La negligente educación es la que les impediría a las mujeres del XVIII adquirir esta capacidad.

Por otro lado, las mujeres viven en un espacio muy reducido (división sexual del trabajo). El espacio doméstico está, siempre ocupado por personas, lo que dificulta el desarrollo del pensamiento femenino. Virginia Woolf casi dos siglos más tarde continúa reivindicando Una habitación propia (1929), ya que el problema de la intimidad donde desarrollarse como ser humano.

La institución organizadora de la sociedad por antonomasia es la familia. En ella se fomenta la formación deficiente, la dependencia... Las mujeres son empujadas al matrimonio. Aquellas que no consiguen el estatus de mujer casada dependen de sus tutores de por vida. De esta manera, la familia se convierte en un espacio de fuerte competencia para hacerse con el favor de quienes tienen los medios de subsistencia que son los hombres. La belleza y la capacidad de gestión de lo doméstico son los méritos que exhiben para obtener esa posición de privilegio.

Esta situación está respaldada por la costumbre social, pero también por la legalidad vigente en el XVIII que obstaculiza el avance de las mujeres en la sociedad civil. Por ejemplo, la reglamentación sobre las uniones matrimoniales a juicio de la autora señala:

Las leyes concernientes a la mujer [...] hacen del hombre y su esposa una unidad absurda y, luego, mediante el paso sencillo de considerarlo sólo a él como responsable, se la reduce a ella a un mero cero a la izquierda. (Wollstonecraft, 1791 [1994]: 318).

La escritora británica no se conforma con repasar las situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres intenta plantear soluciones que faciliten la superación de este escenario y lo sustituyan por uno más equitativo. De esta manera, las mujeres adquirirían mejores posibilidades de trabajo. El esfuerzo por conseguir un trabajo le ayudaría a adquirir la dignidad que en una vida acomodada no se encuentra. Podría ir más allá del espacio doméstico y el cuidado de la familia.

Las responsabilidades más sagradas, entonces, se consideran sinecuras porque se procuraron mediante interés y sólo se buscaron para que permitieran a un hombre mantener una buena compañía. Todas las mujeres, en particular, quieren ser señoras, lo que significa simplemente no tener nada que hacer, más que ir con indiferencia a donde poco les importa, porque no pueden decir nada. (Wollstonecraft, 1791 [1994]: 322). Aunque se ha acusado a la escritora británica de intentar destruir la institución familiar, lo cierto es que cuando aboga por una mayor educación de las mujeres está razonando que una mujer instruida podría ser mejor esposa y madre.

Para organizar una familia, para educar a los hijos, se requiere de modo especial entendiendo, en un sentido sencillo: fortaleza de cuerpo y

alma [...] la razón absolutamente necesaria para que la mujer sea capaz de cumplir todo deber con propiedad, y debe repetir que sensibilidad no es razón. (Wollstonecraft, 1791 [1994]: 194-195)

Las mujeres no son inferiores por naturaleza sino que la educación recibida alejada de la razón, las convierte en seres incompletos. Una educación racional sería beneficiosa para la sociedad, pues las convertiría en «compañeras» de sus maridos y en madres más capacitadas. Wollstonecraft habla de obtener los mismos derechos desde una perspectiva de los derechos naturales, una igualdad basada en un principio de moral natural por la cual todos son iguales como miembros del reino de Dios sujeto a estas leyes naturales. En realidad, no cuestiona las diferencias físicas, que son evidentes, sino cómo la educación que reciben las mujeres agudiza las diferencias en las capacidades aprendidas.

VI. Austen y Wollstonecraft: almas rebeldes que caminan juntas

Mary Wollstonecraft (1759-1797) y Jane Austen (1775-1817) no son contemporáneas, pero sus tesis feministas tienen mucho en común, mientras sus vidas personales son de lo más dispares. La primera escandalizó en varias ocasiones a sus coetáneos con amantes y relaciones afectivas con mujeres. Austen, por su parte, siempre siguió los preceptos familiares. Ya hemos repasado las ideas que Wollstonecraft expone en *Vindicación de los derechos de la mujer* (1791), ahora, veamos como las plasma Austen en sus novelas.

En un momento en que se considera que a las mujeres se les debe educar para la vida doméstica, ambas mujeres se lanzan a la aventura de la escritura. Una actividad complicada de desarrollar para las mujeres de la época porque no se les educaba «como a los hombres» para poder desarrollar actividades intelectuales. A pesar de todo, parece que las circunstancias estén cambiando y un número incipiente de escritoras irrumpen en el espacio editorial. Las causas: el fin del mecenazgo permite no firmar las obras, por ejemplo Austen utiliza el seudónimo *By a Lady*; algunas asociaciones son un buen ejemplo para unas autoras huérfanas de modelos; y el auge del empirismo científico junto a los sentimientos individuales.

Las protagonistas de ambas teorías son las mismas. Wollstonecraft cuando habla de mujeres habla de las mujeres de la clase social que conoce, aquellas pertenecientes a una clase acomodada, educada para el matrimonio y que se ve en serias dificultades si pierde su oportunidad de formar su propia familia. Austen tiene un agudo sentido de la observación y lo utiliza para describir la vida de las mujeres de la pequeña aristocracia rural y la incipiente burguesía. Estas mujeres tenían un espacio muy reducido de actuación: sus casas, su vida familiar, los bailes, las visitas a familiares y vecinos y, sobre todo, el matrimonio. Aunque tratemos a ambas autoras como rebeldes lo cierto es que la ficción que cultivaba Austen era mejor aceptada, pues no se veía la ironía ni la perspicacia de los textos y se quedaban con la historia más emotiva y romántica. Sin

olvidar que el excelente trabajo realizado por la escritora permite ocultar sus ideas detrás de un aparente convencionalismo. Wollstonecraft fue más atrevida al introducirse en el ámbito de la escritura política con Vindicación de los derechos de la mujer, donde hace una determinada defensa de lo que se veía claramente como una postura política en la que trataba temas como la educación, el derecho de elección, la familia...

Centrándonos en Orgullo y prejuicio (1813 [2009]) podemos afirmar que nos presenta de manera brillante el escenario en el que se desarrolla la vida cotidiana y describe perfectamente el modo de vida de esa aristocracia que depende de las rentas para la subsistencia: su cotidianidad, sus vacaciones, sus necesidades, sus deseos y sus aspiraciones... Traza un perfecto marco histórico que nos acerca cómo era la vida de aquellas personas, sobre todo, la vida de aquellas mujeres. La única licencia de la escritora son sus finales felices.

Uno de los aspectos más interesantes de sus novelas son sus protagonistas (Elizabeth Bennet, en nuestro caso, Anne Elliot en Persuasión (1817), Emma, en la novela del mismo nombre, entre otras). En ninguno de estos casos nos encontramos con mujeres sumisas que se pliegan a las normas sociales sin cuestionamiento. Se trata de personajes que abren la puerta a modelos de conducta diferentes a los que se establecen a finales del XVIII y principios del XIX, sería la mujer que Wollstonecraft busca con sus propuestas de cambio en la sociedad. Elizabeth es una mujer culta, tiene a su disposición una gran biblioteca, además es una mujer con autoestima, orgullo y dignidad. No tiene miedo a enfrentarse a los varones de su entorno. El intercambio verbal con Darcy, el protagonista masculino, así lo demuestra, pero también la discusión con su padre cuando le culpa de lo ocurrido con hermana Lydia (se fuga con el oficial Wickham).

Elizabeth no se muerde la lengua y expone sus opiniones en público sin ningún pudor. Incluso se atreve a burlarse de alguien de clase social superior. En el episodio con la señorita Bingley, que reproducimos a continuación, se puede comprobar la diferencia en la consideración, la protagonista se atreve a transgredir normas que la menor de los Bingley no se atrevería ni a cuestionar en voz baja.

– ¡Qué horror! –gritó la señorita Bingley. Nunca he escuchado nada tan abominable ¿Cómo podríamos darle su merecido?

– Nada más fácil, si estás dispuesta a ello -dijo Elizabeth. Todos sabemos fastidiar y mortificar unos a otros. Búrlese, ríase de él. Siendo tan íntima amiga suya, sabrá muy bien cómo hacerlo.

– No sé, le doy mi palabra. Le aseguro que mi gran amistad con él no me ha enseñado cuáles son sus puntos débiles. ¡Burlarse de una persona flemática, de tanta sangre fría! Y en cuanto a reírnos de él sin más ni más, no debemos exponernos; podría desafiarnos y tendríamos nosotras las de perder.

– ¡Que no podemos reírnos del señor Darcy! –exclamó Elizabeth. Es un privilegio muy extraño, y espero que siga siendo extraño, no me gustaría tener muchos conocidos así. Me encanta reírme.

– La señorita Bingley –respondió Darcy– me ha dado más importancia de la que merezco. El más sabio y mejor de los hombres o la más sabia y mejor de las

acciones, pueden ser ridículos a los ojos de una persona que no piensa en esta vida más que en reírse.

– Estoy de acuerdo –respondió Elizabeth–, hay gente así, pero creo que yo no estoy entre ellos. Espero que nunca llegue a ridiculizar lo que es bueno o sabio. Las insensateces, las tonterías, los caprichos y las inconveniencias son las cosas que realmente me divierte, lo confieso, y me río de ellas siempre que puedo. Pero supongo que éstas son las cosas de las que usted carece.

– Quizá no sea posible para nadie, pero yo he pasado la vida esforzándome para evitar estas debilidades que exponen al ridículo a cualquier persona inteligente.

– Como la vanidad y el orgullo, por ejemplo.

– Sí, en efecto, la vanidad es un defecto. Pero el orgullo, en caso de personas de inteligencia superior, creo que es válido. Elizabeth tuvo que volverse para disimular una sonrisa. (Austen, 1813 [2009]: 116-117).

La actividad natural de cualquier mujer era el matrimonio, pero la protagonista de Austen no piensa casarse (sabiendo las dificultades que tendrá cuando falte su padre) sino es con amor. En ese sentido se muestra intransigente lo que confiere al personaje gran independencia. En cierto modo podemos reconocer a la escritora en estas heroínas. Todos estos rasgos son propios. Recordemos la negativa de Elizabeth a casarse con el señor Collins.

– Va usted demasiado deprisa –exclamó Elizabeth. Olvida que no le he contestado. Déjeme que lo haga sin más rodeos. Le agradezco su atención y el honor que su proposición significa, pero no puedo menos que rechazarla.

– Sé de sobra –replicó Collins con un grave gesto de su mano– que entre las jóvenes es muy corriente rechazar las proposiciones del hombre a quien, en el fondo, piensa aceptar, cuando pide su preferencia por primera vez, y que la negativa se repite una segunda o incluso una tercera. Por esto no me descorazona en absoluto lo que acaba de decirme, y espero llevarla al altar dentro de poco.

– ¡Caramba, señor! –exclamó Elizabeth. ¡No sé qué esperanzas le pueden quedar después de mi contestación! Le aseguro que no soy de las mujeres, si es que tales mujeres existen, tan temerarias que arriesgan su felicidad al azar de que las soliciten una segunda vez. Mi negativa es muy en serio. (Austen, 1813 [2009]: 162-163).

Pensemos en los ejes básicos en los que Wollstonecraft desarrolla su análisis de la situación de las mujeres: educación, diferenciación sexual, falta de espacio propio, familia y legislación.

Elizabeth sí se muestra una mujer racional y con educación, tiene capacidad para conversar, responder a las agresiones y humillaciones verbales... Sus hermanas son diferentes. Ni Jane, ni Lydia, ni Kitty muestran esa inclinación por la instrucción, la única que parece estar ávida de conocimientos es Mary (porque no es guapa), pero su falta de ingenio la convierten en algo intransigente.

Por otra parte, vemos en la señora Bennet el ejemplo perfecto de mujer criada en los salones donde la competencia por obtener un buen marido es la única finalidad para las jóvenes que están allí, como describe Wollstonecraft. Siempre que habla de la belleza de sus hijas y las cualidades que tienen, nunca señala la inteligencia como uno de ellos. Es incapaz de relacionarse con su marido. Éste es un hombre más bien

racional y a ella no la han educado para ello. Es precisamente lo que se expone en Vindicación de los derechos de las mujeres, la instrucción de las jóvenes permitiría a éstas ser mejores madres y esposas porque estarían al mismo nivel que sus compañeros, no aparecería ese resentimiento latente entre ambos, el marido porque la considera insufrible y ella porque no lo entiende.

En el caso de los espacios están muy bien delimitados. El único que tiene un lugar que puede considerar suyo es el señor Bennet que se pasa el día en su estudio y si alguien entra se molesta mucho. Las mujeres de la familia están todas juntas en la sala cada una haciendo una actividad, lo más normal es que cosan, lean o estén descansando ociosamente. Es difícil en este ambiente poder desarrollarse como individuo.

La institución familiar es el centro de toda la obra. De hecho, cuenta la historia de la familia Bennet a lo largo de un año. En ella, los papeles están cuidadosamente definidos. El padre que es el propietario de la tierra es el proveedor, la madre tiene hijo está en negrita adrede? (si son niñas como en este caso es un problema como ya hemos comentado) y educa a sus hijas e hijos. En el caso de los Bingley no hay padres vivos, pero el concepto de familia se entiende del mismo modo, un proveedor varón (Charles Bingley y el señor Hurst) y unas mujeres dependientes (la señorita Bingley y la señora Hurst). El patrón de conducta que hemos desgranado con anterioridad se repite aquí. Será la pequeña de los Bingley la que intente demostrar sus cualidades dejando en mal lugar al resto de las mujeres Bennet para ganarse el favor de Darcy.

Para finalizar, pensemos en el aspecto legislativo. La herencia pasa de varón a varón de la familia lo que excluye a las mujeres del derecho de propiedad. Esto hace que no puedan adoptar una actitud crítica, pues supondría poner en riesgo su subsistencia. Sólo, aquellas mujeres que, por cualquier razón, tienen fortuna (viudas con solvencia) pueden imponer sus deseos. Lady Catherine de Bourgh, tía del protagonista, es el ejemplo.

Otro aspecto que dificulta el desarrollo de las mujeres es la exigencia de dote. El hecho de que las mujeres deban aportar al matrimonio una cantidad para poder mantenerse, sin ser una carga para el marido, las coloca en una postura muy complicada cuando no la tiene. Austen critica esta situación en boca de la señora Bennet, que se queja de esta situación diciendo: «Nunca podré dar gracias por nada que se refiera al legado. No entenderé jamás que alguien pueda tener la conciencia tranquila desheredando a sus propias hijas». (Austen, 1813 [2009]: 184) Mientras la reivindicación continúa más delante cuando Lady Catherine se muestra partidaria de mantener la herencia dentro de la misma línea familiar independientemente del sexo de la heredera o el heredero (ella tiene una única hija):

Tengo entendido que la propiedad de su padre debe heredarla el señor Collins. Lo celebro por usted –dijo volviéndose hacia Charlotte-; pero no veo motivo para legar las posesiones fuera de la línea familiar. En la familia de sir Lewis Bourgh no se hizo así. (Austen, 1813 [2009]).



Después de todo lo expuesto y, a pesar de que algunas pensadoras consideran que es aventurado hablar de reivindicación de la igualdad (precursoras del feminismo) en relación con estas autoras, porque la educación la ligaban al hecho de ser mejores madres y esposas (compañeras de sus maridos), lo cierto es que debemos tener en cuenta los límites que la sociedad de principios del XIX plantea. Austen plantea una nueva feminidad que surge de manera incipiente en la literatura, pero que no tardará en aparecer en otros ámbitos de la sociedad, se está gestando el primer feminismo (sufragismo).

VII. El presente es cosa de mujeres

Temporalmente, *El diario de Bridget Jones* (1996 [1999]) coincide con la denominada tercera ola del feminismo, no porque las diferentes etapas del feminismo se sucedan en el tiempo sino porque a partir de los 90 aparece una nueva forma de conceptualización del feminismo. La teoría feminista empieza a considerar que el movimiento no es monolítico, sino que debe hablarse de feminismos porque la realidad de las mujeres es diversa y se deben de incluir todas ellas en los procesos de teorización, desarrollo y acción. No es lo mismo ser mujer en el primer que en el tercer mundo, tampoco es igual ser una mujer atea que una mujer religiosa (y no todas las religiones colocan en la misma posición a sus mujeres), la clase social a la que se pertenece también resulta determinante para definirse. Estos movimientos responden a cuestiones antiguas como la pobreza, la discriminación, la marginación, la educación, la violencia de género, los abusos sexuales... actualizándolas, al mismo tiempo que plantean nuevas reivindicaciones. A partir de ahora dejaremos de hablar de feminismo en singular para tratar los feminismos. Cada uno de ellos con sus agendas, ninguna más importante que la otra.

Después de dibujar este marco general, nos planteamos la cuestión de si la obra de Fielding se desarrolla dentro de los parámetros de estas teorías feministas. Lo cierto es que definir como feminista el texto de Helen Fielding es una cuestión a debate, sin embargo, algunos de los temas centrales de *El diario de Bridget Jones* (1996 [1999]) aparecen en las agendas de los movimientos feministas. A continuación, comprobaremos si la escritora británica contemporánea hace el mismo esfuerzo que su antecesora por deconstruir los estereotipos femeninos.

La *chick lit* es un género literario que se caracteriza por el humor y esta protagonizado por una mujer profesional y sofisticada (aunque Bridget no lo parece) tiene problemas con sus parejas porque estos suelen huir del compromiso, sólo una de sus parejas estará dispuesta a comprometerse (representará un modelo masculino diferente que no desarrollaremos en este artículo). Otro aspecto interesante de estas novelas es que contra la creencia de que las mujeres entre ellas son crueles, todas tienen un grupo de amigas que le hacen de apoyo (puede

haber un amigo gay en el *equipo*¹). Hablan de sexo, las frustraciones amorosas y los problemas profesionales. También es cierto que hay una mujer en su entorno que parece que tiene todo lo que ella desea y la mira con recelo y envidia, pero nunca será la competencia que sí se observa en *Orgullo y prejuicio* (1813 [2009]) entre las jóvenes casaderas. Las conversaciones suelen producirse en el pub donde surgen una serie de despiadados comentarios del resto de clientes como sucedía en los bailes de la obra de Austen.

Elizabeth y Bridget son personajes femeninos que llevan a cabo una búsqueda de su propio ser a lo largo de la historia en la que van autoafirmándose como mujeres y como seres humanos. En este proceso los confidentes son muy importantes: Jane y la señora Gardiner, en el caso de la primera, y Tom, Sharon y Jude, en el segundo.

En cuanto a los temas que propiamente pertenecen a las agendas feministas, encontramos que la división sexual del trabajo y la segregación de espacios que hemos podido observar en la novela de Austen están todavía vigentes en la obra de Fielding. Si nos fijamos en el personaje de Pam Jones, la madre de Bridget, veremos que ha sido ama de casa. La señora Jones se encargaba del trabajo no remunerado dentro del hogar: limpia, cuida, alimenta... El incidente con el funcionario de la oficina de impuestos, pone en valor el trabajo callado que durante años ha realizado: «Escuche, ¿sabe, *usted*, hacer un asado?». Este episodio pone de manifiesto de forma muy didáctica la aportación de las mujeres a la economía, la invisibilización de su tarea. La mayoría de los movimientos feministas tienen en su agenda la reformulación del concepto trabajo y, sobre todo, reconocer el valor del trabajo de cuidado que, tradicionalmente, han desarrollado las mujeres. Incluso se hacen cálculos de la repercusión que éste tiene en el Producto Interior Bruto (PIB) de un país.

Es interesante señalar también que la señora Jones sufre el síndrome del nido vacío. Una crisis existencial que se produce cuando esa ama de casa que ronda los cincuenta y que ha dedicado su vida al cuidado de la familia se queda sin familia que cuidar. La relación con su marido se ha instalado en la rutina y no se siente necesitada. Ella quiere sexo y atención porque todavía se siente vital y con energía, pero ya no tiene en qué volcarla con las hijas/hijos independizados. Al final, consigue un trabajo remunerado fuera de casa. Además, Pamela rompe uno de los tabús más arraigados, la sexualidad de las personas maduras. Al igual que se trata la educación sexual en la infancia y adolescencia, se convierte en fundamental promover una vida sexual sana en personas de más edad.

Una de las obsesiones de Bridget es su peso. Anota en su diario cada caloría que come y cada gramo que aumenta o pierde. El trabajo del cuerpo de las mujeres es uno de los elementos más interesantes de la

¹ Los movimientos feministas actuales se comprometen más allá de la defensa de los derechos de las mujeres y colaboran con la reivindicación de la igualdad y la equidad para otros colectivos marginados y minorizados. La teoría *queer* anda de la mano con ese nuevo feminismo en muchos casos e introducir un amigo y confidente homosexual en el grupo de amistades de estos personajes apunta a esta idea.

novela. Los cuerpos femeninos se han repensado siempre, desde un punto de vista masculino. Por ejemplo, en medicina el paciente estándar es un hombre blanco de metro ochenta y noventa kilos, las particularidades físicas y biológicas de las mujeres que influyen en el diagnóstico y el tratamiento no se tienen en cuenta.

Naomi Wolf trata este tema señalando la imposición de unos modelos inalcanzables. Esos estereotipos son precisamente los que quiere alcanzar Bridget. Una imagen que surge en la sociedad de la información y la comunicación de los medios, el *Cosmopolitan* es casi una Biblia. El ideal no es la mujer «humana» anterior, es decir, aquella que por naturaleza presenta las condiciones biológicas perfectas para su labor como mujer (reproducción). La industria de la belleza nos muestra unos modelos artificiales que pasan a ver entendidos como los «naturales». Los movimientos feministas trabajan para que las mujeres estén contentas con sus cuerpos cuidándolos y admirándolos para ellas mismas. La inseguridad manifiesta de Bridget respecto a su cuerpo tiene que ser leída en clave de parodia. Muestra, por una parte, preocupación por ser una persona con la que no se identifica. Por otra parte, cuando se arregla para presentarse ante su compañero (Daniel Cleaver) se da cuenta de que para los hombres no es tan importante la apariencia física. También se puede hacer un aprendizaje vicario, de este episodio, al comprobar que cuanto más contenta está con ella misma, más feliz es, le salgan bien o mal las cosas que planea.

Bridget está en constante transformación, cada acontecimiento (positivo o negativo) de su vida supone crecimiento y desarrollo. En este sentido, queremos llamar la atención sobre el hecho de que las sociedades patriarcales se utilizan todo tipo de estrategias para utilizar, dominar y crear dependencia en el cuerpo femenino, pero puede subvertirse este binomio si entendemos que el modelo corporal tiene un carácter temporal que depende de aspectos culturales, por lo tanto, debemos realizar una constante reformulación del Yo.

Otro de los temas estrella de las agendas feministas casi desde el principio del movimiento es la maternidad y relacionado con ella el matrimonio. La posibilidad de decidir sobre su estado civil y el momento y el número de hijas/hijos es una reivindicación histórica del movimiento de liberación de la mujer. En *El diario de Bridget Jones* (1996 [1999]) la protagonista transita entre el espacio de la soltería y del matrimonio gracias a sus amistades. Magda es madre y esposa. Ha dejado su trabajo para dedicarse a su familia, pero no está satisfecha y aconseja a la protagonista que continúe así [soltera]. Sin embargo, no es fácil encajar en un mundo construido para los matrimonios.

Quiero a Magda y Jeremy. Algunas veces me quedo en su casa, admirando las sábanas frescas y los numerosos tarros de cristal llenos de diferentes tipos de pasta e imaginando que ellos son mis padres. Pero, cuando están juntos con sus

amigos casados, siento como si me hubiera convertido en Miss Havisham.²
(Fielding, 1996 [1999], 46).

La incomprensión rodea a la protagonista en el «mundo de los “Petulantes” Casados». Bridget se da cuenta en una cena con parejas casadas donde es objeto de mofas que rozan el insulto.

Sí, ¿por qué no te has casado todavía, Bridget? – dijo Woney con desdén [...] – Deberías darte prisa y explotar tus encantos, sabes, viejarrona –dijo Cosmo, tragando medio cuarto de litro de Pauillac del 82. El tiempo se te acaba. (Fielding, 1996 [1999]).



Bridget no es una solterona, es una mujer soltera, aunque la presión social es muy fuerte y sobreponerse a ella siempre es una victoria. Otro de los temas principales de las agendas de los movimientos feministas es la violencia contra las mujeres. Bridget sufre acoso sexual en su vida profesional y personal. En el primer trabajo mantiene una relación consentida con su jefe, el seductor Daniel Cleaver. Se inicia con un intercambio de correos electrónicos subidos de tono y acaba cuando la joven se da cuenta que le está engañando. En la cadena de televisión su jefe realiza continuos avances buscando ese contacto sexual del que ella se zafa intentando conservar la dignidad y el trabajo.

Resulta evidente que Fielding no está haciendo apología del acoso. Con estos ejemplos, planteados de manera muy sutil y atravesados por ese sentido del humor tan especial que la caracteriza está colocando una señal de alerta para las lectoras. También es una llamada de atención a los lectores que pueden verse reflejados y entender qué sienten las mujeres en esa situación.

VIII. Elizabeth y Bridget: dos heroínas construyendo modelos

El planteamiento de partida del estudio era que *las teorías feministas se habían introducido en la literatura de ficción facilitando modelos alternativos a las mujeres*. Desde esta afirmación intentábamos encontrar a heroínas que llevaran a cabo esta tarea de resistencia feminista. Los dos personajes escogidos son: Elizabeth Bennet y Bridget Jones.

El resultado confirma la hipótesis inicial ya que hemos observado el modo en que Jane Austen y Helen Fielding construyen personajes que responden a las estructuras patriarcales de la sociedad en la que viven.

El personaje de *Orgullo y prejuicio* (1813 [2009]) adopta una postura activa en una sociedad que relega a las mujeres a la inactividad y la pasividad. Elizabeth es una mujer inteligente, capaz de exponer y defender sus opiniones cuando se suponía que las mujeres no tenían capacidad de raciocinio.

² Miss Havisham es un personaje de la obra de Charles Dickens *Great Expectations* (*Grandes esperanzas*, 1861). Una mujer de edad y soltera que vive en una mansión arruinada con su hija adoptiva y es considerada como una bruja.

Esta primera ruptura con las normas sociales de la época se ve reforzada cuando niega su interés por un matrimonio de conveniencia y se obstina en conseguir un matrimonio por amor.

Pero toda su determinación, dignidad y orgullo no le impide mostrarle honesta u reconocer sus errores. Se comporta de un modo que se supone no es propio de las mujeres frívolas, manipuladoras, poco inteligentes y emocionales. Es decir, rompe con la creencia de que las mujeres están próximas a la naturaleza en contraposición al varón que tendría una actitud más lógica.

La protagonista se presenta como un nuevo tipo de mujer. Pero si puede hacerlo es porque ha recibido instrucción. Algo que estaba vetado a la mayoría de las mujeres de la época, educadas para ser esposas y madres. Una de las exigencias de profeministas como Mary Wollstonecraft reivindica en su obra.

Bridget Jones, por otro lado, es una mujer contemporánea con todos los problemas, necesidades, miedos, frustraciones, valores, autonomía, éxito... Los movimientos feministas han conseguido que tenga derechos en el plano legal (voto, trabajo fuera de casa, capacidad de elección...). Es el ejemplo de mujer empoderada. Pero, al mismo tiempo, tiene que enfrentarse al peso de la tradición y las expectativas sociales que incluyen el matrimonio heterosexual y la descendencia.

A pesar de todo, la joven secretaria y presentadora de televisión avanza repensando constantemente su proyecto de vida y aprendiendo día a día a vivir como quiere. Defender el caso de Bridget como modelo feminista resulta complicado por el gran número de prejuicios y malos entendidos que surgen entorno al feminismo. Aun así, podemos afirmar que toma decisiones sobre su cuerpo, su vida, se reinventa de forma continuada... La vida sexual activa, el trabajo remunerado y una vida independiente ya no son suficientes e incluye en su proyecto vital un hombre que Fielding construye como un hombre nuevo que entiende la autonomía de su compañera.

Por lo tanto, podemos concluir que Austen en sus relatos desarrolla heroínas que rompen estereotipos basados en las desigualdades entre mujeres y hombres mientras que Fielding avanza en modelos hacia una convivencia cada vez más igualitaria acercándose a algunas de las premisas de las agendas feministas contemporáneas. En ambos casos sus personajes se muestran como ejemplos para las mujeres de las sociedades en las que nacen.

IX. Bibliografía

BELTRÁN, ELENA (1994): «Público y privado: sobre feministas y liberales: argumentos en un debate acerca de los límites de lo político», *Doxa*, 15-16, Madrid.

BENHABIB, SEYLA (2006): *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo*, Gedisa, Barcelona.

BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (1999): «Más allá de la política de género», en BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (EDS.) (1997): *Teoría Feminista y Teoría Crítica*, Edicions Alfons el Magnànim, València.

CAMPILLO, NEUS (2004): «Feminismo, Ciudadanía y Cultura Crítica», *Recerca*, 4, Departament de Filosofia i Sociologia, Universitat Jaume I, Castelló.

CORTINA, ADELA (2008): *La Escuela de Frankfurt. Crítica y utopía*, Síntesis, Madrid.

DE ARANZAZU, MARÍA (2002): «Observaciones a la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas desde una Óptica Feminista», Universidad de Zaragoza y Universidad Diego Portales, Chile.

FASCIOLI, ANA (2010): «Ética del cuidado y ética de la justicia», 12, *Revista ACTIO*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay.

FRASER, NANCY (1990): «¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género», en BENHABIB, SEYLA y CORNELL, DRUCILLA (eds.) (1990): *Teoría feminista y teoría crítica: ensayos sobre la política de género en las sociedades del capitalismo tardío*, Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació, València.

FRASER, NANCY y HONNETH, AXEL (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?*, Madrid, Morata.

GARCÍA-MARZÁ, DOMINGO (1992): *Ética de la justicia. J. Habermas y la ética discursiva*, Tecnos, Madrid.

GILLIGAN, CAROL (1985): «La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino», Fondo de Cultura Económica, México.

GILLIGAN, CAROL (2006): «Con otra voz: las concepciones femeninas del yo y de la moralidad», en LÓPEZ DE LA VIEJA, M. TERESA (coord.) (2006): *Bioética y Feminismo: estudios multidisciplinares de género*, Universidad de Salamanca.

GUERRA, MARÍA JOSÉ (1999): «Mujer, identidad y espacio público», *Contrastes*, vol. IV, Universidad de Málaga.

GUIRAO, CRISTINA (2010): «Modernidad y Postmodernidad en el feminismo contemporáneo», *Feminismo/s*, 15, Universidad de Alicante.

HABERMAS, JÜRGEN (1986): *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

HABERMAS, JÜRGEN (1991): *Conciencia moral y acción comunicativa*, Edicions 62, Barcelona.

HABERMAS, JÜRGEN (1999): «El vínculo interno entre Estado de Derecho y Democracia» en HABERMAS, JÜRGEN (1999): *La inclusión del otro: estudios de teoría política*, Paidós, Barcelona.

HABERMAS, JÜRGEN (2000): *Aclaraciones a la ética del discurso*, Trotta, Madrid.

HABERMAS, JÜRGEN (2006): «Espacio público y esfera pública política. Raíces biográficas de los motivos intelectuales» en HABERMAS, JÜRGEN (2006): *Entre naturalismo y religión*, Paidós, Barcelona.

MARÍN, GLORIA (1993): «Ética de la justicia, Ética del cuidado. Por qué este debate?», Universitat de Girona.

MILLÁN, MARCO ANTONIO (2006): «Sistema y mundo de la vida en la acción comunicativa», Anuario de Investigación de la Comunicación CONEICC XIII, Universidad Anáhuac, México.

PATEMAN, CAROLE (1990): «Críticas feministas a la dicotomía público/privado», en CASTELLS, CARMEN (Comp.) (1996): *Perspectivas feministas en teoría política*, Paidós, Barcelona.

PATEMAN, CAROLE (1995): «Hacer un contrato», en Carole Pateman: *El contrato sexual*, Anthropos, Barcelona.

PULEO, ALICIA (2005): «Lo personal es político», en Amorós, Celia y Ana de Miguel, eds. (2005): *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización* (vol.2), Minerva Ediciones, Madrid.

REVERTER, SONIA (2003): «La perspectiva de género en la filosofía», *Feminismo/s*, Revista de Investigación Feminista, Universidad de Alicante.

REVERTER, SONIA (2008): «Mujeres contra el Estado», en REVERTER BAÑÓN, SONIA y CABALLERO, JUNCAL (eds.) (2008): *Dones contra l'Estat*, Universitat Jaume I, Castelló de La Plana.

SCOTT, JOAN W. (1996): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», LAMAS, MARTA (Compiladora): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, México.

Del Liberalismo Político Clásico al Liberalismo Social: aproximación desde la perspectiva de género

Jessica Elizabeth Espinoza-Espinoza
juristaandinajeee@gmail.com

I. Resumen

46



El presente artículo resume un trabajo de investigación fin de máster que se propuso estudiar y analizar algunos conceptos del liberalismo político clásico y del liberalismo social en relación con las mujeres. La investigación intentó responder a la pregunta: ¿en qué medida el surgimiento del liberalismo político clásico y el liberalismo social han contribuido para superar el discurso de género que pesa sobre las mujeres? Por lo cual, empezamos por estudiar el surgimiento del liberalismo político clásico como preámbulo histórico del liberalismo social y lo que ambos sostienen respecto a la denominada «naturaleza» social y política de las mujeres. Para realizar eso, repasamos las principales teorías y conceptos aportados desde el feminismo: Lagarde, Fraser, Wollstonecraft, etcétera., y utilizamos como marco de referencia a algunos teóricos liberales, como: E. Kant, J. J. Rousseau, G. Simmel y T. Hobhouse. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa descriptiva: bibliográfica, lectura científica y fichas técnicas, y como estrategia de análisis utilizamos la perspectiva de género. En el estudio obtuvimos resultados que demuestran que las mujeres, en el discurso escrito liberal, siguen siendo consideradas sujetas sociales y políticas de segunda categoría. Para lo que, el feminismo ha aportado algunos conceptos de avanzada que superan la capacidad conceptual y operativa del anterior y actual liberalismo. El concepto de mujeres sujetas plenas de derechos sociales y políticos sigue siendo una tarea pendiente.

Palabras clave: liberalismo político clásico, liberalismo social, feminismo, género, mujeres.

II. Introducción

Es muy usual escuchar con cierta frecuencia a diferentes actores políticos, sociales y jurídicos hablar del liberalismo como el paradigma de la libertad y la igualdad. Mucho más si nos remontamos a los discursos pronunciados en diferentes palestras luego de la caída del muro de Berlín en 1989; suceso que consolidó al liberalismo como paradigma político, desde el que se han establecido otros paradigmas, subparadigmas o paradigmas emergentes, que bien lo reivindican, cuestionan o rechazan. Sin embargo, consideramos que el liberalismo no es inmutable ni perfecto. Desde la caída del Muro han caído otros muros, cuestionando al propio liberalismo y las diferentes dinámicas que este incluye y excluye.

Históricamente, el liberalismo político clásico se constituye en la crítica más contundente al sistema monárquico feudal de privilegios, no liberal, anti-individualista, hiperreligioso y teocéntrico. Se establece sobre las teorías libertarias del siglo XVI al XVIII, con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la Declaración de Derechos Naturales de 1793 y la Revolución Francesa, en las consignas de «Libertad, Igualdad y Fraternidad». En estas declaraciones y hechos

políticos se reconocen las primeras formas de derechos Civiles y Políticos para los “hombres”, del que las mujeres en la práctica estuvieron excluidas. Primeros derechos que son su principal aporte a la contemporaneidad.

Conjuntamente, este configura el marco político-filosófico del Estado Liberal del Siglo XVIII y XX. Esta forma de Estado garantiza las condiciones mínimas e imprescindibles para la existencia de la sociedad civil, política y de las relaciones sociales de los individuos. Crea el espacio de concreción de la idea Kantiana de lo universal por medio de la ley moral individual (Navas Castillo, 2005: 93).

El liberalismo político clásico produce importantes innovaciones en lo político y filosófico. Como dijimos, se constituye en la propuesta revolucionaria más destacada frente al antiguo régimen. Forja el nuevo paradigma del individuo frente al Estado y al papel de la colectividad entendida como oportunidad para preservar todo lo que comprende la propiedad. Sin embargo, como precursor de los derechos del Hombre y del Ciudadano tiene varias paradojas en temas complejos, y al mismo tiempo más concretos (Galindo Camacho, 1987: 152), como el de las mujeres.

Por consiguiente, es el componente teórico más idóneo, para explicar el esquema dominante que nace y se desarrolla desde el siglo XIX hasta nuestros días. Exhibe un conjunto de principios coherentemente entrelazados y supone la revolución política decisiva para la época actual (Mellon, 2002: 107). Entre sus componentes, se encuentran tres conceptos fundamentales y a la vez polémicos desde el feminismo: el derecho natural racionalista, el Contrato Social y la dicotomía entre lo público y privado.

Por el contrario, el liberalismo social es producto de la crítica al tradicional pensamiento Kantiano y Roussonianos del Estado liberal e individualista de derecho (Aguilera Portales, 2006: 115). Que además es determinante en el tránsito de un modelo de justicia conmutativa a una justicia social. Este permite redimensionar el papel de la comunidad que antes se entendía como un factor clave de oportunidad para preservar la propiedad y en aquel marco al propio individuo. Con su surgimiento, la comunidad sigue siendo una “oportunidad” pero con el fin de concretar la justicia social y los derechos del «Hombre» en relación con el «bien común» y la «solidaridad», por medio, entre otras cosas, de la política presupuestaria redistribuidora y la dotación de servicios públicos por parte del Estado (Gutierrez Gutierrez, 18). La comunidad y la humanidad no solo son una oportunidad de preservación de la propiedad y del hombre en sí, es además un medio y un fin. Empero, los postulados del liberalismo político clásico en la versión individualista, no han cesado de consolidarse como ideología económica hegemónica durante los últimos años, debido a las recetas neoliberales aplicadas en los países desarrollados y en vías de desarrollo. Hechos que tienen consecuencias negativas para el acceso democrático a los derechos humanos de las personas (Fernández, 35).

Actualmente, se cree que la igualdad formal y el universalismo abstracto son la panacea, desconociendo el derecho de minorías afectadas por la pobreza, la migración, los estereotipos de género, etc (CAMPS, 1998: 32). Es decir, se produce en la práctica política de los Estados, la prevalencia de ciertos derechos humanos sobre otros, en las confusas coyunturas económicas, sociales y políticas, y que siempre propenden a eliminar el lado más social de los Estados.

A esta lucha dialéctica se suman los aportes desde el feminismo, que ven en el liberalismo la consolidación de una «razón» ilustrada exclusionista, en unas ocasiones ciega y en otras miope ante la situación real de las mujeres. El feminismo produce algunas ideas, conceptos y teorías que trasgreden en su totalidad el paradigma liberal. Identifica la existencia de un sistema de género que interpreta y produce significados andocéntricos, y sin ninguna sensibilidad hacia la igualdad y no discriminación de las mujeres. En este contexto, considero oportuno abordar un tema aunque controversial pero importante para el actual contexto social y político que vive Europa.

Las desigualdades de género siguen siendo una realidad no solo en la práctica sino en el propio discurso escrito. Existen actualmente propuestas desde el feminismo que se han discutido muy poco. Por lo que, con el presente trabajo intentamos contribuir con nuestro grano de arena para reflexionar en ideas que contribuyan a la constante reflexión de la filosofía del Derecho. Para lo cual, consideramos importante estudiar el tema no sólo desde la perspectiva política y filosófica, sino también de género.

En respuesta a nuestra pregunta de investigación, sostenemos la hipótesis de que, el surgimiento del Liberalismo Político Clásico y el liberalismo social a través de sus fundamentos y contenidos aplicados a los discursos socio-políticos, no han supuesto la superación de las asimetrías de género presentes de forma estructural en la sociedad. Por el contrario, ha supuesto una doble invisibilización de las mujeres en el discurso de la igualdad formal.

III. Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo general: describir y analizar a los principales autores liberales clásicos y sociales de referencia para el ámbito de la política y el derecho en su discurso escrito sobre la igualdad de las mujeres. Los objetivos específicos, son:

1. Describir y analizar el contenido del discurso de Emanuel Kant y J. Jacobo Rousseau, y lo que ambos sostienen con respecto a la «naturaleza» de las mujeres.
2. Describir los principales planteamientos del liberalismo social en autores como George Simmel y T. Hobhouse, denotar las diferencias con el liberalismo político clásico, y de forma muy general la apreciación que ambos tienen sobre las mujeres.



3. Describir algunos planteamientos feministas acerca de la interacción entre ambos liberalismos y su propuesta paralela a los conceptos de los anteriores autores y teorías liberales.

IV. Material y método

El trabajo se propuso abordar, comparativamente, dos planteamientos políticos-filosóficos sobre los que se acientan las principales concepciones jurídicas y políticas de la actualidad: el liberalismo político clásico y liberalismo social. Los abordaremos desde la perspectiva de género como perspectiva crítica y actual de análisis. Nos proponemos caracterizarlos, diferenciarlos y denotar contradicciones en base al estudio de sus fuentes primarias mediante el repaso teórico.

El tipo de investigación a desarrollar es de carácter descriptivo-interpretativo; descriptivo porque he de describir el componente teórico, y conceptos referidos a sus fundamentos y componentes, en la dinámica de los derechos de las mujeres en la perspectiva de género, para luego arribar a una conclusión u otorgar un sentido a lo explicado.

En la presente investigación intentaremos aplicar como es poco usual en la filosofía del Derecho, la denominada perspectiva de género. Por lo cual es necesario comprender sus características y presupuestos. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa descriptiva: bibliográfica, lectura científica y fichas técnicas, y como estrategia de análisis utilizamos la perspectiva de género.

El enfoque de Género nos proporciona una perspectiva crítica y de análisis de la existencia de roles, estereotipos, estratificación y relaciones entre sexos como relaciones de dominación y opresión. En ese sentido, los *roles de género*, son las actividades, comportamientos y tareas o trabajos que cada cultura asigna a cada sexo. La *estratificación de género*, se refiere a las desigualdades entre sexos por la jerarquización social y la dominación masculina. Los *estereotipos de género*, son construcciones sociales de tipo simbólico y constituyen una de las armas más eficaces contra perpetuar las asimetrías (Martín Casares, 2008: 48-53).

V. Resultados

Kant interpreta la «naturaleza femenina», en términos de perfección, belleza y designios naturales. La Sociedad por designios «naturales» es el espacio de perfección de la «mujer como mujer» y el «hombre como hombre». La Naturaleza determina el camino de lo correcto y bueno para ambos. Ante lo cual, todo lo que vaya en contra de la naturaleza es siempre «malo», por eso, es natural todo aquello que conviene al hombre para un fin. La influencia del llamado «orden natural» sobre los sexos, influye para que la mujer le importa poco no poseer ciertas elevadas visiones, ser tímida y no verse llamada a importantes negocios (como a

los hombres); es bella, cautiva y eso le basta. Sin embargo, la figura delicada, la ingenuidad alegre y el afecto encantador le indemnizan suficientemente de la falta de erudición libresca y de otras faltas que con su talento puede suplir. En obediencia a ese orden natural, el hombre está llamado hacerse más perfecto como hombre y la mujer como mujer; es decir, que los resortes de la inclinación sexual deben obrar en el sentido indicado por la naturaleza, para ennoblecer más a uno y hermostrar las cualidades de la otra, y lo que se hace contra la opinión de la naturaleza se hace siempre muy mal (Kant, 1764, 1795).

Kant reduce el interés de las mujeres al espacio doméstico y del hombre a la cosa pública. Sostiene que, el único espacio de dominio y libertad de la mujer es el matrimonio, y al hombre le asigna el rol de consejero y guía de la voluntad femenina. El Espacio doméstico es el único espacio en el cual la mujer gobierna su naturaleza y puede ejercer su libertad. Justifica la debilidad e incapacidad femenina en el «orden natural», por tanto, plantea que el hombre está hecho para la naturaleza y la mujer para el hombre. En última instancia, la mujer gobierna la naturaleza a través del hombre. La debilidad femenina es algo impuesto por la naturaleza, y el hombre es débil por su mujer. Queda justificado que el varón se interese por la cosa pública, y que la mujer se restringe al interés doméstico (Kant, 1764, 1795).

Kant subestima la necesidad de educación en la mujer con respecto del hombre. Aunque reconoce que, sus defectos naturales son menos visibles si se le proporciona cierto tipo de educación. Justifica que las mujeres necesitan mucha menos crianza y educación que los hombres, así como menos enseñanza; y los defectos de su «naturaleza» serían menos visibles si tuviera más educación, por lo que es necesario un proyecto educativo acorde con la naturaleza de su sexo (Kant, 1803).

Rousseau justifica la violencia sobre las mujeres, sosteniendo que si el destino de la mujer es agradar y ser subyugada, se debe hacer agradable al hombre en vez de incitarle; en sus atractivos se funda su violencia. Sostiene que el imperio no es de las mujeres por la voluntad de los hombres, sino porque la naturaleza así lo tiene ordenado, y antes de que pareciese que les pertenecía, ya era suyo (Rousseau, 1758: 109).

Expresa que, el espacio social de las mujeres debe ser la vida doméstica y retirada. Por lo que, debe educárselas en los principios relacionados con ello (Rousseau, 1758: 109). Por primera vez en la modernidad política hace la distinción y estretifica por género la esfera política, cuando manifiesta que por las directrices de la naturaleza, hombres y mujeres, deben obrar acordes, pero no deben hacer las mismas cosas; el fin de sus tareas es común, pero son diferentes, y, por consiguiente, los gustos que las dirigen. Procurando formar el hombre natural y para dejar la obra imperfecta, también debe formarse a la mujer para lo que convenga al hombre. La ratificación de sus roles y mandatos de género, se justifica por la obediencia que debe a su marido (Rousseau, 1762: 1,2).

En el ámbito del liberalismo social, G. Simmel es consciente de la existencia de la dicotomía público y privado. Por lo cual, hace la correspondiente homologación en lo que denomina como espíritu objetivo (público en relación a los hombres) y espíritu subjetivo (privado en relación a las mujeres). El autor considera que el campo de la cultura es la síntesis del espíritu objetivo y subjetivo, cuyo sentido último reside en el perfeccionamiento de los individuos. Frente a lo cual es necesario distinguir la extensión e intensidad en la que los individuos participan en esos contenidos. Expresa que la cultura de la humanidad no es ajena a los sexos, es por entero masculina. Considera que vivimos en una cultura puramente humana que no pregunta ni por el hombre ni por la mujer. La prepotencia es el motivo de que las realizaciones deficientes de los ámbitos más diversos son desclasadas como femeninas y consecuentemente las realizaciones sobresalientes de mujeres son alabadas como completamente masculinas (Simmel, 2007: 124-126).

Por tal motivo, la mujer es para Simmel autosuficiente en su esencia, unitaria en su ser (a diferencia de la constitutiva dualidad del hombre). Estima que el juicio sobre la mujer se ejercita usualmente con conceptos masculinos, consecuencia de que el mundo conceptual del hombre se toma como el único real y objetivo. Por ejemplo, cataloga a la justicia conmutativa de mecánica, dado que, para ser válido debe tener valor en los conceptos de propiedad tradicional (Simmel, 2003:120).

En ese sentido, sostiene que la femineidad es una sustancia absoluta, algo sustantivo e independiente. La mujer entra de hecho en relación con el otro sexo, pero no lo requiere para ser, a diferencia de la masculinidad, que no se realiza sin esa relación. Por eso a la mujer «le es indiferente que haya o no haya hombres». «La mujer se encierra en su sexualidad, absolutamente determinada, determinada en sí misma, sin necesidad de referir al otro sexo la esencialidad de su carácter propio». No obstante, cuando la relación se produce, ésta es todo para la mujer, en tanto para el hombre es una cosa más en su proyecto de vida (Simmel, 2003:121).

El hombre es el ser activo, que realiza la distinción entre sujeto y objeto; como sujeto crea y modifica la realidad, particularmente la cultura. La mujer está antes o más allá de todo dualismo, permanece en cierto «monismo» intrínseco. Su extrañeza con respecto a la dualidad sujeto-objeto es otro indicio de autosuficiencia, sostiene que el sujeto es siempre como debe ser y obra siempre como debe obrar. Considera que en la mujer lo real y lo ideal no se separan sino que entra en relación con las cosas por un contacto, por una identidad más inmediata, más instintiva. El prejuicio de la «falta de lógica», la mujer, con su unidad interior, no necesita de la lógica para nada, y vive, por decirlo así, en las cosas mismas, en la verdad de la realidad (Simmel, 2003:120).

Lo más característico del «ser femenino», en su sentido meta psicológico, la estructura subjetiva que la mujer tiene en su significación puramente interna y permanece como encerrada dentro de los límites del alma, y esa su estructura interna entra en la relación inmediata o unión metafísica con la realidad universal, con algo que podríamos llamar el

fondo mismo de las cosas. La raíz de la feminidad es al propio tiempo el fundamento de la existencia cósmica, la unidad recóndita e incógnita de la vida y el univers (Simmel).

Hobhouse identifica a las mujeres en el marco de la familia a la que define de más universal, más consistente y con autónoma vitalidad. Considera que el movimiento de libertad del liberalismo trabaja, primero por conceder a la mujer, en el matrimonio, una completa responsabilidad individual, capacitándola para el disfrute de la propiedad, entablar demandas judiciales, tener negocios por su propia cuenta y poseer la debida protección personal respecto a su marido. Segundo, por establecer el matrimonio, en lo que compete a la ley sobre una base contractual, dejando al aspecto sacramental del casamiento a las normas de la religión a las normas de la religión que profesan ambas partes. Tres, por asegurar el físico, intelectual y moral de los niños, ya exigiendo responsabilidades a los padres y castigando sus negligencias, ya estableciendo un sistema público de educación e higiene (Hobhouse, 1927: 35,36).

Los dos primeros casos son característicos de la mutua dependencia que existe entre libertad y la igualdad; el tercero tiene más de ser una tendencia de tipo político-socialista que de liberal. Empero, puede afirmarse que la concepción del Estado como potestad paternal suprema, es tan profundamente liberal como socialista. En definitiva el mensaje de Hobhouse es que la mujer es visible en la base de los derechos de los menores en la esfera de la familia. Su labor se relaciona con la protección de los menores ante las negligencias paternas como futuros ciudadanos. Una vez mas la libertad de las mujeres viene a significar control y restricción en el marco de una micro-estructura: la familia(Hobhouse).

Entre los aportes que se hace desde el feminismo, encontramos el de Mary Wollstonecraft, quien responde al liberalismo político y los planteamientos de Rousseau. Expresa que Rousseau «celebra la barbarie», de la «esclavitud a las mujeres» (Wollstonecraft, 1792: 39). Además sostiene que la «razón» ilustrada es utilizada para justificar ciertos prejuicios hacia las mujeres. La constitución diferente de los sexos, consiste en que el más fuerte debe ser el dueño en apariencia y depender, de hecho, del más débil, y que el hombre debe ser el más fuerte, no por la práctica frívola de la cortesía o de la vanidad del proteccionismo, sino por una ley invariable de la naturaleza que, al otorgar a la mujer una mayor facilidad para excitar los deseos de la que ha dado al hombre para satisfacerlos (Wollstonecraft, 1792: 215-217).

Una feminista más contemporánea: Marcela Lagarde, cuestiona los planteamientos liberales clásicos por su intento de «naturalizar» la desigualdad entre sexos. Sostiene que en el intento de diferenciación, el liberalismo social produce un giro al concepto de «hombre», lo homologa con el de «ser humano» como sinónimos. Dicha «homologación» del liberalismo social subsume la figura de la mujer en el mismo sujeto histórico del hombre (patriarcal, genérico, clasista, étnico, racista, religioso, etario, político) sin solucionar la asimetría estructural del

patriarcado, encubre ideológicamente la dominación patriarcal mediante la homogenización de la «igualdad para todos» El papel de las mujeres se supedita a las principales instituciones y organizaciones de la sociedad y los sistemas de creencias patriarcales (Lagarde, 1998: 273).

Las críticas de algunas feministas va más allá, sostienen que la naturalización de los roles, el confinamiento de las mujeres a la esfera doméstica, ha conllevado que en muchos casos sea víctima de doble discriminación como producto de la suma del factor de género a otros factores como la condición económica, cultural, social, etaria, física, etc. Lo que implica que las mujeres sufran discriminación por varios motivos a la vez; por ejemplo, una mujer puede ser discriminada no solo por sufrir discapacidad, ser pobre, estar desplazada, etc, sino por ser mujer o por razón de su sexo.

El liberalismo Social trae consigo una forma de justicia social que se concreta en la redistribución y asignación de bienes o beneficios materiales o inmateriales. Lo que hace también, en su momento, el liberalismo clásico, pero con ideas más restringidos de ciudadanía: hombre propietario. Las feministas consideran que el enfoque distributivo tiende a ignorar la estructura social y el contexto institucional que contribuye a determinar los modelos de distribución (Young, 2000: 32).

La justicia social como justicia de género consiste en identificar los temas estructurales de la exclusión socio-económica de las mujeres. Entre los temas estructurales están la división social y sexual del trabajo, los roles, estereotipos, el reconocimiento de las diferencias, la capacidad de agencia, autonomía y libertad de las mujeres. Como resultado, la justicia de género implica acceder y controlar los recursos en combinación con la agencia humana, la capacidad de hacer y ser (Goetz, 2008:25).

Esto implica reconocer, entre otras cosas que, la familia es una institución política y no parte de una esfera privada inmune de justicia y de la intervención del Estado (Nussbaum, 2006: 21) Por lo tanto, desde el feminista liberal, se aboga por la abolición de la división social del trabajo según el género, tanto la división entre trabajo remunerado y no remunerado, como la división de género al interior del trabajo remunerado. Incluye elementos entorno a su sexualidad que los ubica dentro de la problemática del reconocimiento (Fraser,1997:29-32). La justicia de género reivindica a la mujer ante su devaluación y desprecio humano, social y político del que ha sido objeto. Lo que no se aleja mucho de las lesiones que sufren las mujeres: ataque sexual, violencia doméstica, representaciones estereotipadas en medios de comunicación, explotación sexual, exclusión y marginación de la esfera pública, y negación de derechos, etc. (Fraser).

Es decir, la Justicia de Género no rechaza el discurso «distributivo» del liberalismo social, sino que lo reinterpreta como «redistribución» pero desde la lógica de Género. Redistribuye los bienes y recursos teniendo en cuenta las principales amenazas hacia las mujeres en el sistema patriarcal, en la faceta histórica, política, religiosa y económica.

Para Carol Pateman el Contrato Social de Rousseau, legitima las relaciones de subordinación entre sexos aunque represente el paradigma del libre acuerdo. Para nacer libre en el contrato social es necesario ser hombre blanco y «propietario». En este sentido, el Contrato Social frente al estado de naturaleza implica un orden de sujeción entre hombres y mujeres donde la diferencia sexual es una diferencia política. Las mujeres no son parte del contrato social a través del cual los hombres transforman su libertad natural en la seguridad de la libertad civil patriarcal. El matrimonio o contrato matrimonial de tipo patriarcal invisibiliza a la esfera privada, hasta donde no tiene alcance el contrato social y donde opera las mas drásticas asimetrías de género entre mujeres y hombres. El Contrato Social y Sexual son dos caras de una misma moneda (Pateman, 1995: 60).

Como mito fundacional del Estado, el contrato social construye la esfera pública como un espacio de interacción de ciudadanos conceptualizados como independientes y «varones». Las mujeres quedan excluidas del contrato pero definiendo y dando contenido a dicha exclusión en beneficio de los «varones», para que éstos puedan escenificar su independencia en la esfera pública (Pateman). La esfera privada no es parte de la sociedad civil, por consiguiente no es de trascendencia para el Estado. Sin embargo, el contrato sexual no solo está en la esfera privada y el patriarcado no es solamente familiar. El contrato original crea la totalidad de la sociedad moderna como civil y patriarcal. El Sistema Patriarcal traspasa ambas esferas; y el mandato de la ley del derecho sexual masculino abarca ambos «reinos». Esto quiere decir, que el sistema patriarcal es el mayor soporte estructural entre la dicotomía público y privada, en un todo social (Pateman: 23, 24).

VI. Discusión y conclusiones

1. El sujeto de referencia del Liberalismo Político Clásico representado en algunos de sus autores más significativos, es el «Varón Propietario», y del liberalismo Social el «Sujeto Neutral Homogenizado o Colectivizado (comunidad, familia, sociedad, etc)». El Liberalismo Social en Simmel y Hobhouse, no reivindica ninguna causa de género ni con respecto a las mujeres. A diferencia del Liberalismo Político Clásico excluye de forma explícita a las mujeres de la esfera pública, confinándolas a desarrollarse en la esfera doméstica y privada como espacios de «libertad» y «dignidad». Hobhouse, de manera muy parecida a Rousseau, justifica la presencia y utilidad de las mujeres pensando en otros: sus hijos, nietos, esposos, etc.

2. Kant y Rousseau, justifican la marginación de la mujer en la ley Universal y el llamado «orden natural». Idea que tiene derivaciones sobre las dinámicas internas de la Dicotomía Público/Privado, traducido en funciones, roles, estereotipos femeninos dentro de la familia, matrimonio y la sociedad. Se proscriben a las mujeres de los espacios públicos por considerarla torpe, superficial e innecesaria.

3. Tanto Kant como Rousseau liberan de la voluntad y responsabilidad de los hombres el sometimiento de las mujeres y la justifican en la naturaleza. La posibilidad de tener derechos se argumenta por la «razón instrumental», de lo que convenga al hombre y su perfil de ciudadano. Este argumento es muy parecido al de Hobhouse. Es decir no sólo se naturaliza en el rol de la mujer por el hecho de ser mujer y en su relaciones con los hombres, sino que se justifica de forma natural (por designio del orden natural) las asimetrías de género que se puedan crear en el camino.

4. El liberalismo Social en cuanto a la naturaleza de las mujeres no aporta ningún elemento nuevo. Cuando se trata del tema de las mujeres a diferencia del sujeto moral abstracto Kantiano, habla de un sujeto social homogenizado y solo especificado como sector necesitado o vulnerable, sin destacar el potencial político e histórico de las mujeres.

5. Tanto Hobhouse identifica el símil masculino en el paradigma liberal de cultura moderna, define a las mujeres desde un espacio a-moral, a-ético, a-lógico y por ende a-político en relación con el hombre y describe a la cultura como espacio de poder y subordinación. Simmel se refiere a las mujeres en relación al Estado y la libertad en su significado de control y restricción.

6. El liberalismo político clásico determina la «naturaleza» de las mujeres, negándole a ser parte del Contrato Social y confinándolas a la esfera doméstica. El liberalismo Social no las niega ni tampoco las reconoce expresamente, las homogeneiza y colectiviza en un solo ser patriarcal, solo especificadas como parte de grupos excluidos y marginados.

7. El liberalismo Político Clásico fundamenta un tipo de justicia conmutativa que presume por ficción la igualdad de todos en la esfera privada. El liberalismo Social reivindica un tipo de justicia distributiva basada en los recursos, bienes, y oportunidades de tipo material, económica y cultural.

8. Los aportes feministas reivindican una justicia de tipo estructural para las mujeres, donde se constituyen en auténticos sujetos sociales, históricos, políticos y morales. Habla de la deconstrucción de componentes tradicionales de la lógica del liberalismo político clásico y social, por ejemplo en la economía política, la división social y sexual de trabajo sobre los roles, estereotipos y estratificación de género.

9. Al diferenciar las características generales del liberalismo político clásico, liberalismo social y la perspectiva feminista, las tres se diferencian por proponer disímiles modelos de justicia: de tipo conmutativo, distributivo y de género.

10. El liberalismo Social en el caso de Hobhouse reconoce la presencia e importancia del papel de las mujeres en el ámbito de la familia. Las Mujeres son descubiertas y liberadas en esa esfera en la cual cumplen obligaciones y restricciones en función de otros integrantes de la familia, donde el marido se constituye en el núcleo principal.

11. Simmel en la línia de la dicotomia públic i privat, reconeix la existència de aquesta diferenciació en l'àmbit de la cultura. Àmbit que explica que no és ajeno als sexes, al qual li atribueix el caràcter de masculí. Davant al que la dona manté la seva pròpia lògica i no necessita de la lògica masculina per explicar el seu esperit subjectiu.

12. El repàs per les característiques més generals del liberalisme polític clàssic, el liberalisme social i la perspectiva feminista nos permet respondre a la hipòtesis formulada inicialment. Considerem que ambdós liberalismes no han reivindicat teòricament els drets de les dones. Aquest no s'ha aconseguit degut especialment a alguns sesgos en la filosofia del subjecte històric i filosòfic de drets. A més per la corresponent relació amb l'Estat, en els fonaments i components, que en el seu sentit final deixen reluir cert matís de gènere tradicional que és patriarcal i androcèntric.

13. La perspectiva feminista reivindica la justícia de gènere que no ignora ni a la justícia formal (liberalisme polític clàssic) ni distributiva (liberalisme social). Per al contrari, considera que s'ha de parlar de redistribució dels béns materials i oportunitats a totes i tots, però tenint en compte el component de gènere i el abanico conceptual que aquest comprèn. Fan una re-lectura dels principis primigenis del liberalisme polític clàssic i que en el seu moment van ser també re-interpretats pel liberalisme social.

VII. Bibliografia

ADAME, JORGE (2002): «Els drets econòmics, socials i culturals com a deures de solidaritat». Miguel Carbonell (Coordenador). *Drets Fundamentals i Estat*. UNAM-Institut de Investigacions Jurídiques, Mèxic, pp. 59-87.

AGUADO, ANA (2005): «Ciudadanía, mujeres y democracia». *Revista de Historia Constitucional*. Nro. 6. [en línia]. Depòsit Legal: AS-2115-99 ISSN: 1576-4729. [Consultat el 10-03-2011]. Disponible en: www.hc.rediris.es/06/index.html.

AGUILERA PORTALES, RAFAEL; ESPINO, DIANA (2006): «Fundament, Garantia i Naturalesa Jurídica dels Drets Socials davant la Crisi de l'Estat Social de Dret». *Revista Telemàtica de Filosofia del Dret*, 10, 2006/2007, pp. 111-139.

AMORÓS, CELIA (1991): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Editorial Anthropos, Barcelona.

— (1997) *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Ediciones Cátedra, Madrid.

ANTON, JOAN (2002): *Las ideas Políticas en el siglo XXI*, Ariel Ciencia Política, Barcelona.

ARANGO, RODOLFO (2005): *El concepto de los derechos sociales fundamentales*, Editorial Legis, Bogotá.

ASIS, RAFAEL; PALACIOS, AGUSTINA (2008): *Derechos humanos y Situación de dependencia*, Editorial Dykinson, Madrid.

AORIANO, RAMÓN (2003): *Historia temática de los derechos humanos*, Editorial Mad, Sevilla.

ATUART MILL, JOHN. (2004): *Sobre La Libertad*, Editorial Edaf, Chile.

BETEGON, JERÓNIMO; GASCÓN MARINA; PRIETO LUIS (et.al) (1997): *Lecciones de teoría del derecho*, Ediciones Mcgraw-Hill, Madrid.

BIDART CAMPOS, GERMÁN J (2007): *Tratado Elemental de Derecho Constitucional Argentino*, Editorial Ediar, Buenos Aires.

BOBBIO, NORBERTO (1989): *Estado, Gobierno y Sociedad. Por una Teoría General de la Política*, Fondo de Cultura Económica, México.

— (1991): *El tiempo de los derechos*. Traducido por Rafael de Asís Roig, Editorial Sistema, Madrid.

BUITRAGO, ERIKA. YEPES, OLGA. GARCIA, LAURA (2007): «Historia, Concepto y Estructura de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales». *Revista Estudios Sociojurídicos*. Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 9. Nº 9. pp.77-108. [En línea]. [Consultado el 10-03-2011]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/733/73390005.pdf>

BUTLER, JUDITH (2008): *Deshacer el Género*, Editorial Paidós, Barcelona.

— (2001): *El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Editorial Paidós, Barcelona.

CAMARGO, PEDRO (2001): *Manual de Derechos Humanos*, Ediciones Lexes, Bogotá.

CAMPS, VICTORIA (1998): *El Siglo de las Mujeres*, Ediciones Cátedra, Valencia.

CAMINAL BADIA, MIGUEL. AGUILERA DE PRAT, CESÁREO (1996): *Manual de Ciencia Política*, Editorial Tecnos, Madrid.

CASCAJO CASTRO, JOSÉ L (2009): «Los derechos Sociales, Hoy». *Revista Catalana de Dret públic*, 38. Barcelona, pp 21-41.

COBO, ROSA (1995): *Fundamentos del Patriarcado Moderno*. Jean Jacques Rousseau, Ediciones Cátedra, Valencia.

— (2004): «Notas sobre una teoría feminista al Poder». *Congreso XXV Años de Estudio de Género: Mujeres en saber y Toma de decisiones*. Castellón la Plana: Fundación Isonomía.

— (1993): «Crisis de legitimación patriarcal en Rousseau». VV. AA., *Actas del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración 1988-1992*. Instituto de Investigaciones feministas, Madrid.



CONTRERAS PELAEZ, FRANCISCO J (1994): *Derechos Sociales: Teoría e Ideología*, Editorial Tecnos, Madrid.

CORAZÓN GONZALEZ, RAFAEL (2005): *El Pesimismo Ilustrado: Kant y las Teorías políticas de la Ilustración*, Ediciones Rialp, Madrid.

CORREAS, ÓSCAR (2000): «Concepto de Iusnaturalismo». AA.VV. *Léxico de la Política, Fondo de Cultura Económica*, México.

CORTINA, ADELA (1989): «Por una Ilustración feminista. en Leviatán». *Revista de Hechos e Ideas*, 35, pp.101-111.

DE ASÍS, RAFAEL (1992): *Las paradojas de los derechos fundamentales como límites al poder*, Editorial Debate, Madrid.

DEL VALLE, TERESA (Coord.) (2001): *Modelos Emergentes en los Sistemas y las Relaciones de Género*, Ediciones Narcea, Madrid.

DE JULIOS CAMPUZANO, ALFONSO (1987): *La Dinámica de la Libertad: tras las huellas del Liberalismo*, Universidad de Sevilla.

DIAZ, ELÍAS (1981): *Estado de derecho y sociedad democrática*, Editorial Taurus, Madrid.

DOYAL, L ; GOUNG, I (1994): *Teoría de las necesidades humanas*, Editora Fuhem/Icaria, Madrid.

DWORKIN, RONALD (1996): *La Comunidad Liberal*, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

EGAÑA SEVILLA, IÑAKI (1996): *Diccionario histórico-político de Euskal Herria*, Editorial Txalaparta, Nafarroa.

FERRAOLI, LUIGI (2004): *Derechos y Garantías. La ley del más débil*. Traducción de Perfecto Andrés Ibáñez; Andrea Greppi, Editorial Trotta, Madrid.

FERNANDEZ, ENCARNACIÓN (2003): *Igualdad y derechos humanos*, Editorial Tecnos, Madrid.

FRASER, NANCY; HONNETH, AXEL (2006): *¿Redistribución o Reconocimiento?*, Ediciones Morata, Madrid.

GONZALEZ MORENO, BEATRIZ (2002): *El Estado social: Naturaleza jurídica y estructura de los derechos sociales*, Editorial Civitas, Vigo.

GAGO, PEDRO (2009): *Los Derechos Económicos, Sociales, y Culturales en el contexto Internacional*, Difusión Jurídica, Madrid.

GALINDO, MIGUEL (1987): «La Constitución mexicana de 1917 como modelo de la evolución del Derecho Constitucional de los países iberoamericanos». en *Memorias del III Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional* T.I. Instituto de investigaciones jurídicas, UNAM, México.

GALLO, MAURICIO (2010): «Pobreza Mundial, justicia y derechos humanos». *Revista Opinión Jurídica*. Vol. 9. Nº. 18. pp. 19-38. Medellín.

GARCIA MENENDEZ, JUAN RAMÓN (2001): «Derrumbe del liberalismo clásico y la encrucijada neoliberal». GARCIA MENENDEZ, Juan Ramón; ACOSTA, Alberto (coordinadores). En la *encrucijada del neoliberalismo: retos, opciones, respuestas*. Red Almar Ediciones. Madrid. pp. 27-51.

GAUTHIER, FLORENCE (2003): «Las Luces y el derecho natural». Robledo Hernández Ricardo, Castells Irene, Romeo María Cruz (Editores). *Orígenes del liberalismo: universidad, política, economía*. CEP Ediciones, Salamanca, pp. 105-117.

GOMES ISA, FELIPE (2010): *El derecho al desarrollo como derecho humano*. [Consultado el 09-04-2011]. Disponible en: www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdfs3/felipe%20gomez%20iza.pdf

GUTIERREZ GUTIERREZ, IGNACIO (2001): «Globalización, Estado y Derecho constitucional». *A Distancia, Vol.19* Nº 2. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. pp. 17-21.

HABA MULLER, ENRIQUE PEDRO (2004): *Axiología Jurídica Fundamental: bases de valoración en el discurso jurídico*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José.

HAYEK, FRIEDRICH (1986): «Los principios de un orden social liberal». *Revista Estudios Públicos. Nº 6*. pp. 179-202. [En línea]. Chile.[Consultado el 09-04-2011]. Disponible en: <http://www.cepchile.cl>

HOUHOUSE, L. T (1927): *El liberalismo*, Editorial Labor, Madrid.

IGLESIAS, MARÍA (2001): *Razón y sentimiento en el siglo XVIII*, Real Academia de la Historia, MC Iglesias, Madrid.

IGLESIAS, MARÍA. ARAMBERRI, JULIO. ZUÑIGA, LUIS (2001): *Los orígenes de la Teoría Sociológica*, Ediciones Akal, Madrid.

JIMÉNEZ PERONA, ÁNGELES (1993): *Las conceptualizaciones de la ciudadanía y la polémica en torno a la admisión de las mujeres en las asambleas*. VV. AA., Actas del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración 1988-1992. Coord. a cargo de C. Amorós. Edita Instituto de Investigaciones Feministas, Madrid, pp.238-243.

— (1995): «La construcción del concepto de ciudadanía en la modernidad». *Revista Arenal*. Vol. 2. Nro. 1.[en línea].[Consultado el 19-04-2011]. Disponible en: <http://www.ugr.es/~arenal/>

— (1992): *Sobre incoherencias ilustradas: una fisura sintomática en la universalidad*, en VV. AA., Actas del Seminario Permanente Feminismo e Ilustración 1988-1992, coordinación a cargo de C. Amorós, Comunidad de Madrid, Dirección General de la Mujer. Madrid: Edita Instituto de Investigaciones Feministas. pp. 238-239.

KANT, INMANUEL (1785): *Antropología Práctica* Clásicos del Pensamiento. Editorial Tecnos, Madrid.

- (1793): «En torno al tópic», en *Teoría y Práctica*. Traducido por M. F. Pérez López y R. Rodríguez Aramayo, Editorial Tecnos, Madrid, 2006.
- (1764 y 1795): *Lo bello y lo sublime. La Paz Perpetua*. Traducido por A. Sánchez Rivero y F. Rivera Pastor. Colección Austral. Espasa-Calpe Argentina. Buenos Aires, 1946.
- (1803): *Pedagogía*. Traducido por L. Luzuriaga y J.L. Pascual. Editorial Akal- Madrid, 1983.
- (1784): *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Editado y traducido por R. R. Aramayo; C. Roldán Panadero; F. Pérez López. Editorial Alianza, Madrid, 2004.
- (1984): *Teoría y Praxis*, Editorial Leviatán, Buenos Aires.
- (1724): *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* [en línea]. [Consultado el 29-04-2011]. Disponible en: www.infotematica.com.ar.53pp.
- LAGARDE, MARCELA (1998): «Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas». *Tomo IV. Estudios básicos de derechos humanos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José.
- LASTRA, MANUEL (2010): *Paradojas de la Autonomía de la Voluntad en las Relaciones de Trabajo* [En línea]. [Consultado el 21-04-2011]. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derpriv/cont/5/dtr/dtr4.htm>
- LOCKE, JOHN (1690): *Segundo Tratado sobre Gobierno Civil* (1690), Editorial Alianza, Madrid, 1990.
- MACKICNON, CATHARINE (1995): *Hacia una teoría feminista del Estado*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- MARTIN CASARES, AURELIA (2008): *Antropología del Género, culturas, mitos y estereotipos sexuales*, Ediciones Cátedra, Madrid.
- MERTENS DE WILMARS, F; CANTARINO, ELENA (2007): «Ciudadanía paritaria ¿Una cuestión de concepto?» [en línea]. *Actas IV jornada de Filosofía Política*. Valencia. 11pp. [Consultado el 09-04-2011]. Disponible en: www.ub.edu/demoment/.../PDFs/30-Ciudadanía%20paritaria.pdf
- MOLINA PETIT, CRISTINA (1994): *Dialéctica Feminista de la Ilustración*, Editorial Anthropos, Barcelona.
- MUKHOPADHYAY, MAITRAYEE (2008): «Situando los temas de Género y ciudadanía en los debates de desarrollo. Hacia una Estrategia».
- MUKHOPADHYAY, MAITRAYEEM; SINGH, NAVSHARAN (Ed). *Justicia de Género, Ciudadanía, desarrollo*. Ediciones Mayol, Colombia, pp. 203-243.
- NAVAS CASTILLO, ANTONIA; NAVAS CASTILLO, FLORENTINA (2005): *Derecho Constitucional: Estado constitucional*, Editorial Dykinson, Madrid.
- NOGUEIRA ALCALÁ, HUMBERTO (2003): «El constitucionalismo Contemporáneo y los derechos económicos, sociales y culturales».

Revista del centro de Estudios Constitucionales. Universidad de Talca. Año 1. Nro 1. Chile. pp. 135-177. ISSN 0718-0195.

— (2009): «Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales como Derechos Fundamentales Efectivos en el Constitucionalismo Democrático Latinoamericano». *Revista del centro de Estudios Constitucionales*. Año 7. Nro. 2. Chile. pp. 143-205. ISSN 0718-0195.

OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2009): *Preguntas frecuentes sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Folleto informativo Nº. 33. Oficina de las Naciones Unidas. Ginebra.

PATEMAN, CAROLE (1995): *Contrato Sexual*, Editorial Anthropos, Barcelona.

PECES-BARBA, GREGORIO (1981): *Derechos económicos, Sociales, y Culturales*. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Murcia.

— (1999): *Derechos sociales y positivismo jurídico*, Editorial Dykinson, Madrid.

— (1991): *Curso de Derechos Fundamentales*, Teoría General, Editorial Eudema, Madrid.

— (2004): *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*, Editorial Dykinson, Madrid.

PÉREZ LUÑO, ANTONIO E. (1999): *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*, Editorial Tecnos, Madrid.

PERRIN, JEAN-FRANÇOIS (2005): «La autonomía de la voluntad y el pluralismo jurídico en nuestros días». *Revista Sociologías*. [en línea]. [Consultado el 09-04-2011]. Nº 13. pp.162-178. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23560.pdf>

POSADA KUBISA, LUISA (1992): «Cuando la razón práctica no es tan pura», *Revista Isegoría - Revista de Filosofía Moral y Política*. Instituto de Filosofía del C.S.I.C. Nro. 6. Madrid, pp. 17-36.

PRIETO, LUIS (2003): «Los derechos sociales y principio de igualdad sustancial». *La universalidad de los derechos sociales: el reto de la inmigración*. Víctor Abramovich (Coord.). Editorial Tirant lo Blanch. Valencia. pp. 111- 171.

RABOSI, EDUARDO (1993): «Los derechos humanos básicos y los errores de la concepción canónica». *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos- IIDH*. Nro. 18.1993. pp. 45-73. [en línea]. [Consultado el 09-03-2011]. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/18/dtr/dtr3.pdf>

RAWLS, JOHN (1973): *Ensayo Justicia Distributiva*. Traducción del Centro de Estudios Públicos, Chile.

— (2008): *El liberalismo Político*, Editorial Crítica, Barcelona.

REQUEJO COLL, FERRAN (2008): *Las democracias: democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*. 2da. Edición, Ariel Ciencia Política, Barcelona.

ROLDÁN, CONCHA (1995): «El reino de los fines y su gineceo: Las limitaciones del universalismo kantiano a la luz de sus concepciones antropológicas». VV. AA.R. Aramayo; R. J. Muguerza; A. Valdecantos (Compiladores). *El individuo y la historia. Antinomias de la herencia moderna*. Editorial Paidós. Barcelona. pp. 171-185.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1762): *El Contrato Social*, Editorial Maxtor, Valladolid.

— (1762): *El Emilio, o de la Educación*. Capítulo V [En línea]. [Consultado el 27-12-2010]. 79pp. 2010. Disponible en: http://es.wikisource.org/w/index.php?title=Especial:Libro&bookcmd=download&collection_id=97768341a28551d2&writer=rl&return_to=Emilio%3A+Libro+V

SANMARTIN, JOSE (2006): «El bien común como idea política. John Stuart MILL, los liberales y sus críticos». [en línea]. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. pp. 125-15. [Consultado el 30-04-2011]. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/cps/15784576/articulos/FOIN0606110125A.PDF>.

SANCHEZ DE LA TORRE, ÁNGEL (2005): *Raíces de lo Ilícito, y razones de la Ilícitud*, Editorial Dykinson, Madrid.

SAMPAY, ARTURO E (1973): «La Constitución como objeto de ciencia». *Constitución y Pueblo*, Cuenca Ediciones, Buenos Aires.

SAHUI, ALEJANDRO (2010): «Derechos Sociales, Económicos y Culturales. Apuntes para una Reflexión». *Revista Letras Jurídicas* Nº 10, Buenos Aires.

SEVILLA, JULIA; VENTURA, ASUNCIÓN (2003): «Estado, derecho y estudios de género». *Revista Feminismo/s*. Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante. Nº1. Alicante, pp. 177-193.

SIMMEL, GEORG (1987): En OSBORNE, Raquel. «Simmel y la Cultura Femenina». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid. pp. 97-133..

— (2003): *La ley individual y otros escritos*. Traducción de Anselmo Sanjuán, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

— (2007): *De la esencia de la Cultura*. Ediciones Cutral. Buenos Aires.

TURENGO MANSILLA, ISABEL (2009): «La violencia de género como vulneración de la dignidad humana: el papel del derecho en la lucha por la igual dignidad de la mujer». [en línea]. [Consultado el 22 de Abril de 2011] http://www.techihuahua.org.mx/attachments/024_5%20La%20violenc%20de%20genero%20como%20vulneracion%20de%20la%20dignidad%20humana.pdf

USECHE, LUIS ENRIQUE (2007): «El Estado Social y democrático de derecho y de justicia. Utopía y Frustración». CASAL, José M. (compilador). *Tendencias Actuales del Derecho Constitucional: homenaje a Jesús María Casal Montbrun*. Vol. 1. Universidad Andrés Bello. Caracas. pp. 129-159.

VALPUESTA, ROSARIO (2011): «Contrato social entre mujeres y hombres». *Revista de Derecho*. Nro. 9. Quito: UASB-Ecuador / CEN, 2008. [en línea]. [Consultado el 23-03-2011]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1375/1/07TCValpuesta.pdf>

WOLLSTONECRAFT, MARY (1792): *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Editora y Traductora Lois González Marta, Editorial Istmo, Madrid.

WILLIAMS MARIAMA (2004): «¿Qué son los Derechos Económicos y Sociales?». GARCIA Adela (editora). *Género y Ciudadanía: un debate*. Icaria Editorial, Barcelona, pp. 57-69.

VALADÉS, DIEGO (2009): «Visión Panorámica del Constitucionalismo en el siglo XX». *Revista de derecho constitucional Europeo-ReDCE*. Año 6. Nº12. Madrid, Julio-diciembre/2009, pp. 23-58.

YAMIN, ALICIA (Coord.) (2006): *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina*. Centro Internacional de investigaciones para el desarrollo. Editores Pyv. México.

ZALAQUET, CHERIE (2012): «Ciencia y género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico-social», *Revista Izquierdas*, 1, Santiago de Chile.

Análisis del Foro Social Mundial (FSM) desde la
perspectiva de género:
presencia, papel y evolución del Feminismo ante otro
mundo posible

Lorena García Saiz
logarsa@hotmail.com

I. Resumen

Incluso las propuestas que tratan de cambiar el orden establecido tienen sus debilidades y el Foro Social Mundial no es ajeno a esto. Desde que se creara en los albores del siglo XXI se ha visto un proceso de crecimiento y transformación en mucho planos, entre ellos en el discurso y calado de los feminismos, que cada vez han ido pidiendo un mayor protagonismo desde una perspectiva global, desde la mirada de una Justicia Global, por lo que han hecho que se cuestionen aspectos patriarcales que, pese a ser criticados por los miembros del Foro, calan aún en la esencia, mecanismo y desarrollo del mismo, pese a que el feminismo busca no sólo recibir, sino dar, aportar y ser parte del mensaje del FSM desde sus diversas ópticas, necesidades y mensajes.

El feminismo apuesta por la capilaridad, más allá de la transversalidad, por unir esfuerzos, crear alianzas, siempre desde un plano de igualdad, de común y sincera participación e integración, siendo respetuoso con esa “igualdad de las diferencias” que desde los feminismos también se propugna, tal y como se recoge con la labor de movimientos como la Marcha Mundial de las Mujeres (MMM) o el Marcosur Articulación Feminista y que no es otra cosa que el reflejo del mundo en el que vivimos, del mundo que queremos que sea otro, que puede ser posible, pese a que desde la óptica de los medios de comunicación tradicionales no sea fácil recoger el guante que se nos lanza, ya que la escasa presencia del FSM y, por ende, del Feminismo, no ayuda a ello, si bien contamos con grietas en el sistema capitalista, patriarcal y neoliberal que nos ayudan a encontrar respuestas, análisis y reflexiones, como son los medios de comunicación alternativos a través de su presencia en la red.

Quiero que este artículo recoge parte del Trabajo Final del Master Universitario en Investigación Aplicada en Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía que actualmente curso en la Universidad Jaume I (UJI) de Castellón, por lo que los datos que puedo mostrar son fruto de una investigación en curso y todavía sin conclusiones claramente definitivas.

Palabras clave: Foro Social Mundial, feminismo, capilaridad, justicia global, igualdad.

II. Introducción

¿Por qué hacer un análisis del Foro Social Mundial (FSM) desde la perspectiva de género?

Desde que se iniciara el FSM en 2001, se ha podido comprobar cómo cada vez son más las personas y diversas entidades que se han sumado a la idea de creer que “Otro mundo es posible” y que han apostado por la aplicación de la democracia participativa y la importancia de los movimientos sociales como motor para cambiar determinadas actuaciones



que, en el ámbito social, político, y mediático, entre otros aspectos, se aplican día a día en el planeta.

El tiempo ha ido pasando para el FSM y desde que se iniciara en el principio del siglo XXI ya se han sucedido varias ediciones, lo que permite que se puedan establecer reflexiones sobre su evolución y actual estado, sus fortalezas y debilidades y, todo ello, verlo desde la perspectiva de género.

Con todo ello, veremos que habido logros destacables para las mujeres al tener presencia y voz, pero matizando quien, cómo y de qué manera. Al mismo tiempo, veremos el papel y la presencia de las mujeres en dicho espacio y, por otro lado, recogeremos la presencia que el FSM a lo largo de sus diversas ediciones ha tenido en medios de comunicación tradicionales frente a medios alternativos a nivel editorial. Esto también sirve desde la perspectiva de género para ver qué tipo de mensajes se transmiten al público receptor del FSM y, por otro lado, cuanta de la información transmitida recoge la perspectiva de género y las acciones y reivindicaciones de las mujeres en cada encuentro.

El propósito del trabajo es ambicioso y la cantidad y densidad de la información es variable, ya que hay bastante bibliografía sobre el FSM, si bien desde la perspectiva de género y sobre la presencia y el papel de las mujeres en él no hay tanta documentación, pero creo que puede ser un buen termómetro para medir hasta qué punto el mensaje de los movimientos feministas cala, no sólo a nivel interno en el Foro, si no a nivel externo a través de la difusión de los medios de comunicación, en este caso españoles.

III. Objetivos

Demostrar cómo ha ido evolucionando la presencia del feminismo dentro del FSM, cómo de manera paulatina ha ido ganando más presencia de una manera más vertebradora, recogiendo un mayor número de voces, tratando de eliminar la mirada patriarcal y etnocéntrica en muchos casos, pese a las dificultades, y tratando de que sus reflexiones y métodos calen por medio de las alianzas y cooperaciones con los diversos movimientos presentes, de manera que no sólo sea un elemento más, sino que esa parte de la esencia que conforma este espacio que aboga por otro mundo posible. Por otro lado, ver la difusión realizada mediante los *mass media* tradicionales y alternativos del FSM y el mensaje que se transmite de éste y de la labor del movimiento feminista.

IV. Material y método

He hecho uso de diversos libros que presentan el FSM y analizan su evolución tras más de una década en marcha. Asimismo también he recogido los análisis de algunas profesoras, investigadoras y miembros

participantes en el FSM sobre la presencia y el papel del Feminismo en dicho espacio y alrededor del mismo. Junto con esto, la presencia, concepto y mirada de ambos conceptos (FSM y Feminismo) se harán mediante el análisis de dos medios impresos nacionales (El País y el Mundo) frente a otros medios alternativos en formato e ideología, cerrando el proceso seguido.

V. Resultados

El análisis demuestra como los movimientos feministas con el paso del tiempo han ido teniendo un mayor calado en el FSM, si bien han tenido que hacer frente a discursos y espacios dominados aún por tintes patriarcales en muchas ocasiones. El paso del tiempo para el FSM y para los movimientos sociales feministas ha servido para, a través de un punto de inflexión en 2004, tener más presencia e ir impregnando más el discurso central del FSM, acercándose más al objetivo de ser elemento vertebrador de este espacio que busca otro mundo posible.

Respecto al análisis del discurso mediático en espacios tradicionales y alternativos sobre el FSM y el Feminismo, cabe señalar que en el momento de realización de este artículo estaba trabajando en la recopilación de datos para el posterior análisis. De todos modos, como un primer dato observable a través de la recopilación de noticias publicadas, cabe destacar el mayor volumen de información sobre el FSM en los mass media alternativos y, por ende, del papel de los movimientos feministas en el Foro.

VI. Discusión y conclusiones

El origen y objetivos del FSM se recogen en su propia página web en la que señalan:

El Foro Social Mundial es un espacio democrático de debate de ideas, de análisis y reflexión, de formulación de proposiciones, de intercambio de experiencias y de articulación de los movimientos sociales, redes, ONGs y de otras organizaciones de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y a la dominación del mundo por el capital y por toda forma de imperialismo. Después del primer encuentro mundial de 2001, este proceso mundial de búsqueda y de construcción de alternativas a las políticas neoliberales ha continuado. Este es uno de los puntos de la Carta de Principios del Foro Social Mundial.

El Foro Social Mundial se caracteriza igualmente por su pluralidad y por su diversidad. No es confesional, ni gubernamental, ni partisano. Lo que propone es facilitar la articulación, descentralizarse y, en forma de redes, de asociaciones y de movimientos comprometidos, tanto a nivel local como internacional, construir otro mundo a través de acciones concretas, sin pretender encarnar una instancia representativa de la sociedad civil mundial. El Foro Social Mundial no es una asociación ni tampoco una organización.

Dentro de la Carta de Principios del FSM (aprobada y adoptada en Sao Paulo el 9 de abril de 2001 por las entidades que conforman el Comité de Organización del FSM y aprobada con modificaciones por el Consejo Internacional del FSM el 10 de junio de 2001) hay que resaltar brevemente:

- Que es un espacio de encuentro.
- Que se convierte en un proceso permanente de búsqueda y construcciones de alternativas.
- Es un proceso de carácter mundial.
- Trata de respetar los derechos humanos universales, a toda la ciudadanía en general y el medio ambiente y se apoya en sistemas e instituciones en general y el medioambiente, y se apoya en sistemas e instituciones internacionales democráticas que están al servicio de la justicia social.
- Reúne y articula a entidades y movimientos de la sociedad civil de todos los países del mundo.
- No tiene carácter deliberativo.
- Es un espacio cultural, diversificado, no confesional, no gubernamental y no partidario y se opone a la visión totalitaria y reduccionista de la economía
- Estimula la reflexión y hace una divulgación transparente de la misma, además de estimular el conocimiento mutuo, el intercambio de experiencia y el reconocimiento por parte de entidades y movimientos participantes.
- El FSM trata de fortalecer y crear nuevas articulaciones a nivel nacional e internacional entre entidades y movimientos de la sociedad que aumentan tanto en la esfera pública como la privada la capacidad de resistencia social no violenta ante el proceso de deshumanización del mundo.
- Y también trata de estimular a las entidades y movimientos participantes que coloquen sus acciones locales y nacionales junto a instancias internacionales.

La estructura organizativa del proceso del FSM está compuesta por tres pilares: los comités organizadores de cada evento (bi)anual, con carácter ejecutor; el Consejo Internacional, con carácter deliberativo (que es permanente, estratégico al marcar las líneas políticas del FSM, no representativo y mantenedor de la articulación con movimientos, campañas, iniciativas, luchas y acontecimientos internacionales), y la Secretaría del FSM, con funciones principalmente administrativas y formada por las ocho entidades que participaron en la organización del primer FSM (Abong, Attac, CBJP, Cives, Cut, Ibase, MST i Red Social de Justicia y Derechos Humanos).

Pese a todo, hay varios aspectos a criticar o sobre los que reflexionar respecto al funcionamiento, organización y finalidad del FSM, como la acción política (de la que muchos creen que debe dejarse en manos de los propios movimientos sociales), la institucionalización o no del mismo viendo las relaciones con el Estado y la inclusión de luchas de carácter popular, regional, nacional o local, que han marcado también la celebración de las diversas ediciones de los FSM.

Por otra parte, las decisiones organizativas en el FSM han despertado grandes controversias, relevantes para el futuro del FSM; porque las decisiones operativas tienen efectos en el impacto político del Fórum, en su percepción por la sociedad e, indudablemente, en su futuro como

instrumento o sujeto transformador.

Concretamente, se critica la falta democrática en las instancias decisorias del FSM como la del Consejo Internacional (preocupa la jerarquía, transparencia, representatividad y toma de decisiones), que se puede contrarrestar en parte por medio de actividades autogestionadas, se cuestiona la periodicidad del mismo (que se estaba celebrando anualmente entre 2001 y 2007, finalmente, se ha apostado porque sea bianual para que se puedan dedicar más energías a los procesos locales) para que la organización del mismo no afecte al propio trabajo de los movimientos sociales que lo asumen, y se tiene como referente la citada Carta de Principios, si bien no es apolítico ni neutral, y despierta opiniones diversas para su reforma o ampliación.

Además, se plantea si realmente el FSM es un espacio abierto y diverso donde se promueva la diversidad y se abra la posibilidad de participación, la autogestión y la creación de redes.

Según Whitaker, el Foro se define como un espacio reservado a la sociedad civil, en el que no participan gobiernos, ni partidos, cuya presencia podría convertirse en manipuladora, y propone la superación de las prácticas políticas habituales adoptando nuevas reglas para la organización del espacio, por medio de una apertura real, la aceptación de la diversidad, la horizontalidad en las relaciones entre los participantes o la no creación de un documento final, es así como «se debe luchar contra el fundamentalismo, sexismo, racismo, etnocentrismo, homofobia y xenofobia que persisten en el FSM» tal y como señala Calvo, que subraya como uno de los hechos más destacados del FSM el «reconocimiento mutuo de la diversidad de luchas que diversos movimientos sociales usan para transformar la sociedad».

Y es que el FSM es visto, según teóricos, como un espacio donde los movimientos interactúan y se relacionan, mientras que otros lo vislumbran como un movimiento en sí, siendo en un gran porcentaje apreciada como un espacio, un medio y no un fin en sí mismo, porque los verdaderos sujetos el cambio son sus participantes.

Además, no hay que olvidar que el FSM surgió también como alternativa a la reunión del Foro Económico Mundial de Davos, que según destacaba Roberto Savio, supone diferenciar la micro de la macroeconomía, que no explica las desigualdades, lo que supone diferenciar entre la globalización basada en la solidaridad y la globalización neoliberal.

¿Y qué cabida tiene la perspectiva de género en todo esto? Para comenzar, hay que señalar que, pese a lo que pueda parecer, la visión de género y el discurso de los movimientos feministas no es algo que esté totalmente integrado en el discurso del FSM. Y es que cabría preguntarse ¿cómo de feminista es el FSM? ¿Qué significa el Feminismo para el FSM? ¿Cómo debería dar forma a la agenda del propio Foro? ¿Qué trata de hacer el Feminismo en el FSM? ¿Cuáles son las alternativas feministas a la globalización? ¿Cómo puede usarse el Foro para organizar dicho movimiento? ¿Cómo deberían articularse los feminismos con otros

movimientos?

Wilson señala que la política del FSM está abierta al Feminismo, pero no marcada, está dentro del discurso del mismo pero, ¿hasta qué punto entiende su significado? ¿se dice por y para algo o es sólo una fachada?

Según la autora, el diálogo feminista supone «un diálogo entre movimientos» y agrega que el Feminismo y el FSM comparten espacio y proceso, ya que éste ha contribuido al uso de determinados términos y conceptos en el discurso del Foro, pero llegar a este encuentro ha sido cuestión de reflexión, denuncia y acción. También comenta que no sólo se debe de circunscribir a hablar de género y de la lucha contra el sexismo, si no añadir otros elementos que, generalmente, se suelen tratar en el Foro en espacios “no oficiales”.

Además, recuerda que los líderes del FSM han sido predominantemente, aunque no completamente, hombres. También hay que reseñar que el Manifiesto de Porto Alegre (no oficial) de 2005 fue firmado por 18 hombres y una mujer.

Wilson afirma que, entre la descripción de las políticas centrales del Foro, no cuenta con un lugar destacado el feminismo, que a nivel teórico genera gran cantidad de textos, publicaciones o conferencias, pero que no transmite un profundo compromiso con la política feminista .

También comenta que «en sus principales documentos públicos , el FSM no transmite un profundo compromiso con la política feminista». Es el caso de los punto noveno y décimo de su Carta de Principios en los que se habla de que el Foro es «un espacio abierto a la diversidad de géneros, etnias, culturas, generaciones y capacidades físicas»o que

propugna el respeto de los Derechos Humanos, la práctica de una democracia verdadera y participativa, las relaciones igualitarias, solidarias y pacíficas entre las personas, etnias, géneros y pueblos, y condena todas las formas de dominación y sumisión de un ser humano a otro.

Otro ejemplo es, dentro de los objetivos generales para el mundo en el Foro Social de 2007 (celebrado en Kenia), el uso las palabras sexismo e igualdad de género dentro de un discurso con un carácter transnacional y general (aplicable a los discursos que desde la ONU o las ONG´s se usa) y que dista en parte del discurso radical y de mayor alcance en términos analíticos que tiene el Feminismo. Si bien hay que recordar que habla de un Capitalismo que define, entre otros términos, como patriarcal, pero sobre el que no se ahonda. Como muestra un botón dentro del imaginario altermundista: Los iconos del FSM de 2005 celebrado en Porto Alegre eran Bob Marley y El Che.

Pero poco a poco, el Feminismo ha ido haciéndose más visible en el desarrollo y espíritu del FSM, sus acciones y reflexiones, según se ha ido viendo a través del desarrollo de sus múltiples ediciones. Un punto de inflexión no sólo en la introducción de una manera más comprometida con el Feminismo si no en la revisión de otros aspectos fue el Foro de 2004 en Mumbay (India), en el que destaca la presencia de una mayor paridad en la presentación y tratamiento de las diversas temáticas.

En 2004, previo a la celebración del FSM, también se pone en marcha



los Diálogos Feministas, que frente a los discursos sobre la mujer de la ONU y las ONG's, crea un espacio de reunión de las grandes redes internacionales de mujeres para compartir opiniones, intercambiar experiencias y debatir sobre los temas más candentes que afectan a todas las mujeres, con una dimensión realmente planetaria, al estar representadas Asociaciones, Redes y Organizaciones de mujeres de todo el mundo.

Según Franzway, el objetivo inicial de los Diálogos era crear una estrategia sobre cómo ser eficaz como feministas en el Foro, ser un espacio para reflexionar y re-imaginar, reconocer las diferencias de debate y diversidades y establecer vínculos estratégicos y políticamente relevante con otros actores sociales. Se ofrece la oportunidad de practicar la política feminista a nivel transnacional. De este modo, a través del FSM se producen unos beneficios para el Feminismo tras participar con diversas agendas y experiencia política en un espacio donde el «compromiso con la posibilidad de un mundo mejor es compartida por muchos otros».

Los puntos centrales del debate fueron: Globalización y Fundamentalismos; Derechos Humanos de las Mujeres; La lucha por los derechos sexuales y reproductivos; Lo global versus lo local: corrientes geopolíticas; Formas de dominación y resistencias y La democracia y el patriarcado.

Se trabajó en grupos y se expuso en sesiones plenarias de puesta en común las discusiones. A pesar de ser todas mujeres y feministas, quedó claro que el enfoque de los temas, las necesidades y prioridades no siempre coinciden, y evidentemente, los análisis y posicionamientos reflejan diferencias.

Este tipo de procesos supone claros avances en la actitud del Feminismo no sólo ante el pensamiento único o el capitalismo globalizador, sino hacia el propio discurso altermundista. Es el caso del Foro Social Africano (FSA) en el que sus participantes, según Hewitt, coinciden que el discurso feminista debe ser:

Un discurso de la disidencia, un nuevo imaginario, uno que no puede ser ligado a lo que es dominante. El dominante debe ser descentralizado, perturbado, incluso interrumpido. Al romper con la estructura de otras sesiones de los foros, en el que dos o tres miembros del grupo (generalmente varones) se dirigen a una audiencia de aproximadamente dos horas, y terminan por alinear a un puñado de preguntas, el diálogo feminista está construido «como una conversación real - abierto a la disidencia y el debate y permitir que la construcción de ideas para construir el uno del otro.

Pero no sólo la visión patriarcal viene aplicada desde la óptica de los hombres, cabe recordar que en muchas ocasiones también son las mujeres las que perpetúan determinadas dinámicas heterocéntricas. De hecho, en el FSA se advertía de que:

Las mujeres a menudo se identifican con un sistema que les proteja y, en muchas ocasiones, las mujeres en el poder se convierten en " patriarcas " al centrarse en el poder, el control y el privilegio, y no en la transformación de las jerarquías existentes.

Esther Vivas, comenta un salto cualitativo del número de mujeres asistentes del III al IV FSM, ya que a pesar de la numerosa presencia de mujeres y jóvenes en el Foro de 2003, éstas contaron con muy poca visibilidad y peso político, relegándose sus aportaciones a espacios menos visibles, con un carácter más autogestionado y menor difusión, contribuyendo por tanto desde la organización del encuentro a seguir favoreciendo ese silencio sobre las reflexiones de los Feminismos y las reflexiones de las mujeres. Fue el año siguiente en el Foro de Mumbai (2004) cuando se procede a una serie de cambios (el desplazamiento metodológico, temático y geográfico) que hacen que el FSM pueda mirarse a sí mismo y generar cambios necesarios, que también tendrán consecuencias desde la perspectiva de género para un mayor reconocimiento y trato de manera transversal en el desarrollo del mismo.

Mumbai significó la desoccidentalización del Foro, la participación de organizaciones de *dalits* (intocables), ONG, mujeres, campesinos, estudiantes, ecologistas... estableciéndose una dinámica de movilización y expresión de la protesta muy distinta a las anteriores ediciones, con nuevas preocupaciones, temas y visiones de diversos aspectos. Vivas comenta que el centro de la actividad no estaba en las grandes salas de conferencia sino en el recinto exterior. Centenares de activistas, mayoritariamente indios, marchaban incesantemente por las calles del Foro expresando con gritos, cantos, pancartas y danzas su rechazo a la globalización. La mayor parte eran mujeres, *dalits*, campesinos... se trataba de los excluidos que en esta ocasión ocupaban el centro de la acción y del debate. [...] Otros temas centrales fueron la privatización del agua, la sanidad alimentaria, las cuestiones de género (mas teniendo en cuenta que el papel del patriarcado en la India tiene unas dimensiones más perversas debido al sistema de castas), el desmantelamiento del Estado, la guerra y la Organización Mundial del Comercio (OMC).

A esas alturas, el FSM tenía que plantearse varias cosas que, como no, afectan también a la perspectiva de género en el tratamiento del mismo: Mantener ese espacio, ampliando el número de colectivos que lo integran avanzar en un discurso y propuestas que sean una crítica y una alternativa real al sistema, plantearse la necesidad de redefinir la estructura organizativa de su Consejo Internacional (que pedía más democracia y transparencia y un nuevo procedimiento para integrar más miembros), la relación con los partidos políticos y la definición del FSM como espacio o movimiento (si bien hay una corriente de teóricos que abogan porque sea "movimiento de movimientos").

Progresivamente, se van estableciendo relaciones entre el Feminismo y otros movimientos, de manera que se crea una red que para Franzway es básica, ya que dichas «alianzas deben reconocer la heterogeneidad y la diversidad de las experiencias de las mujeres», además de resaltar que el



feminismo apoya los amplios objetivos de lucha contra la globalización y es vital que el género sea parte integrante de las campañas políticas por la justicia global. A pesar de sus limitaciones, algunas feministas vieron que el Foro Social Mundial podría ser un sitio importante para el activismo feminista.

Una buena prueba de ello es el FSM de 2003, donde redes y organizaciones feministas estaban participando en la planificación de esta cita. Concretamente, la Marcha Mundial de las Mujeres (MMM) y el Marcosur Articulación Feminista, organizaron dos de los cinco ejes o temas del Foro: 1) los principios y los valores, los derechos humanos, la diversidad y la igualdad, y 2) el poder político, la sociedad civil y democracia.

MMM y la Articulación Feminista Marcosur son las redes del feminismo transnacional más importante e influyente en el Foro Social Mundial, en el que están desde los orígenes del mismo, son activos en sus órganos de gobierno y ellos entran en diversas colaboraciones con otras feministas y no feministas en el FSM. La Articulación es una red transnacional a escala regional con sede en América Latina, compuesto por nueve redes en ocho países, sobre todo en el Cono Sur. La MMM tiene 6.000 grupos activos en 163 países y está presente en todos los continentes.

La Articulación reconoció la necesidad de un diálogo través de la diferencia entre las feministas, por ello antes de celebrarse el III FSM en 2003 se reunieron y se acordó llevar las perspectivas feministas a los movimientos globales y asumir mayores roles de liderazgo, en particular en el FSM.

Estas feministas pasaron a planear cómo podrían llevar la campaña contra el fundamentalismo del FSM 2004 en Mumbai, India y establecer vínculos con las redes de la India y de Asia. Este esfuerzo dio sus frutos en las "solidaridades de construcción: Diálogos Feministas", de los que hemos hablado anteriormente.

Pero ¿quiénes son los sujetos propios del Feminismo? Con la celebración de sucesivos Foros se aprecian esas diferencias en los Diálogos Feministas impulsados por el MMM o el Marcosur. En estos primeros había una fuerte y explícita base feminista de la unidad, mientras que la Marcha Mundial avanzó en la práctica para construir otro tipo de internacionalismo feminista a través de su atención concreta a cuestiones de interés para las mujeres pobres y marginadas, Conway confirma que la perspectiva de los Diálogos Feministas es totalmente internacional; según destaca «tenían el carácter de reuniones internacionales que podrían haber tenido lugar en cualquier parte del mundo. Estar en África parecía en gran parte incidental». Y es que la autora señala que la trayectoria del movimiento feminista internacional se caracteriza por:

Un tipo de institucionalización específica que da lugar a diferentes perspectivas y políticas estrategias en función de las prioridades de la agenda de la construcción de alianzas y, en el ámbito feminista, son considerados como la

agenda central y estratégico los que están asociados con el cuerpo, la sexualidad y la reproducción, mientras que los que se refieren al trabajo o la tierra se asocian con demandas concretas o luchas generales.

De ahí la importancia de descender al terreno de la diversidad, de las diferencias, de lo local en lo global, desde la perspectiva de género.

Así pues, las feministas de la Articulación Feminista Marcosur y la MMM ven el FSM principalmente como un espacio para avanzar en el diálogo abierto través de la diferencia entre los movimientos, que consideran fundamental para la construcción democrática culturas políticas. Al salir de post-dictadura América Latina, las feministas de la Articulación Feminista Marcosur están preocupados principalmente con la cuestión de democratización, en sus sociedades y en los movimientos. La defensa de la diversidad y el fomento de una cultura política respetuosa del pluralismo son fundamental para el feminismo y su política en general. La búsqueda de la justicia de género es entendida como una lucha por la democratización de las relaciones de género y de la democratización contra innumerables manifestaciones de autoritarismo. Conway habla de la aplicación de una política transversal.

Para la Marcha Mundial de las Mujeres, la razón de ser del Foro Social Mundial es promover la convergencia entre los diversos movimientos y aumentar su capacidad de actuar en alianza con otros. En su opinión, el FSM proporciona un modo productivo de reunir diversos (incluso divergentes) movimientos.

Conway considera que las políticas transversales implican una complejización y ampliación de la agenda del movimiento anti-globalización y una visión positiva de altermundialista.

Para estas feministas, el compromiso de transversalidad es a la vez una práctica política y un principio epistemológico, pero emergente en su interior, es también una visión de otra socialidad, otro ordenamiento social, fundado en un régimen alternativo de verdad

Que no sólo se queda en el discurso, si no que se lleva al terreno de lo práctico. Insisten constantemente que el movimiento no es un mundo aparte de las relaciones sociales del mundo que está tratando de transformar, al igual que la esfera privada de la familia y las relaciones íntimas no puede ser pensado como aislado de las relaciones de poder asociadas a la esfera pública. Pero dando un paso más en el análisis, Ruíz di Giovanni (miembro de la MMM) señalaba tras el IV FSM.

No sólo hay que construir alianzas con el movimiento antiglobalización, sino también la responsabilidad de ser ya una parte importante de éste [...] Trabajamos por un feminismo que se articule a partir de las luchas reales de las mujeres y a favor de la autonomía y la igualdad. Esto nos exigió estar presentes en debates donde las feministas no son esperadas, a veces no demasiado bienvenidas «proponiendo visiones y estrategias para la transformación no solo en los encuentros de mujeres, sino también en todos los campos de la lucha por un cambio radical de la sociedad.

Según esta autora,

A pesar de todo lo que se dice respecto a la transversalidad de los temas de género, raza u orientación sexual, y en la atención que se da al equilibrio de género en la composición de las mesas redondas, el impacto de la perspectiva de las mujeres sobre las definiciones metodológicas e el FSM todavía deja mucho que desear y difícilmente se incorpora como referencia para la comprensión del capitalismo globalizado y para el debate estratégico de construcción de otro mundo posible.

76



La actitud de la MMM y del Feminismo es clara, Ruiz di Giovanni habla de

No sólo contribuir sino sacudir, a veces volver del revés, las referencias mimas del debate. Nuestra acción no está dirigida sólo a gobiernos y autoridades del orden establecido, también pretende zarandear las actitudes de los que son nuestros compañeros en la lucha cotidiana por otro mundo posible.

Por ello, habla de que la MMM apuesta por estar en todos los rincones del FSM, más en la “capilaridad” que en la “transversalidad”, es necesario que el proceso del Foro no sólo interpele a las autoridades competentes de la globalización, sino que sea capaz, como espacio de convergencia, de incidir también las prácticas, los códigos y la conciencia de quienes se proponen cambiar de mundo.

Por tanto, el FSM representa una articulación dialéctica entre la justicia global el movimiento y el movimiento feminista en particular. Esta articulación no es fácil, ya que implica una doble estrategia de comprometerse con la negociación colectiva en las luchas de los movimientos sociales a la vez que la transformación de sus puntos de vista en relación con el feminismo, el género, la diferencia y la multiplicidad. En este sentido, Brenner comenta que:

Los conflictos y tensiones en torno las relaciones de género y las políticas feministas dentro de los Movimientos de Justicia Global(GJM) ofrecen esperanza, a la vez que precaución. Los conflictos existen porque las mujeres activistas y sus organizaciones son actores importantes en la escena política, contestando al dominio masculino no como extraños, sino desde dentro de las redes del GJM. Si el Feminismo viene a informar a la visión radical y la política cotidiana de los activistas mundiales por la justicia depende de lo bien que los movimientos sean capaces de mantener políticas de coalición que sean participativas y que estén dispuestos a participar en el diálogo. Movimientos que hacer un espacio para las intervenciones políticas y estratégicas de la clase obrera y activistas feministas populares y sus organizaciones constituirán un potente polo de atracción, una alternativa para los que ahora creen que no tienen más remedio que compromiso con el orden neoliberal.

De este modo, el desafío está en «mantener una agenda que refleje y que haga converger las diversas expresiones de los movimientos. El desafío es radicalizar el método», como destacan Faria y Nobre, además de «ampliar la participación para incorporar a experiencias de lucha que no se representan a partir de los criterios tradicionales», ya que «es parte del desafío de una agenda que haga viable la unidad», como reflexiona Ruíz di Giovanni.

Lo que está claro es que si los movimientos feministas no hubieran participado en el FSM la cuestión de género y su incorporación no sería palpable progresivamente ni sería un tema de discusión. Hewitt se pregunta si el FSM es un espacio productivo para el activismo feminista y que beneficios le puede reportar seguir estando presente.

Por un lado señala desde una mirada escéptica que el FSM es un espacio al que es más fácil acceder para la elite y entidades grandes que cuenta con más capacidad económica, «lo que excluye automáticamente a muchas organizaciones de escasos recursos y a las mujeres que son pobres o sin educación, o que deben permanecer en casa para cuidar de la familia o de la tierra».

Otro motivo es que el Foro enfatiza el discurso sobre la acción, a lo que se suma el caos organizativo del mismo, ya que cuenta con múltiples espacios en un corto espacio de tiempo, por lo que es difícil llegar al consenso, toma de resoluciones y establecimiento de planes y acciones.

También se da la paradoja de que muchas mujeres (es el caso del FSM de Nairobi en 2007) se sentían más cómodas para poder expresarse y abordar temas que les preocupaba, tales como las cuestiones ambientales, sociales o económicas, en espacios no organizados por las feministas, en las que se determinaba los temas y se abordaban dirigidos por las principales caras del movimiento, condicionando la perspectiva feminista de un modo específico, con un uso excesivo del lenguaje académico, y cerrando la puerta a unos feminismos con infinidad de complejas y diversas caras.

Pero Álvarez resalta las reflexiones que Maria Betania realiza sobre la presencia del movimiento feminista en el FSM al señalar que el FSM se presenta como «un espacio donde los feminismos encuentran un lugar productivo para tejer sus alianzas e ideas con otras materias y contribuir a una forma democratizada de la política». De esta manera, como sugiere Irene León, la participación feminista en el FSM se enfrenta a:

Un doble reto: por un lado, romper con las visiones y prácticas androcéntricas y etnocéntricas, y, por otro, hacer un llamamiento a los llamados movimientos de temas específicos para ampliar el alcance de su acción y las propuestas para que incluyan el conjunto de problemáticas sociales en sus enfoques.

Pero, por otro lado, no todo es blanco o negro en este análisis, ya que el FSM puede seguir aportando aspectos beneficiosos al movimiento feminista, porque sigue siendo un gran espacio de encuentro, en el que es importante la labor en red y el intercambio de opiniones previa y durante la realización del Foro. La creación de alianzas, el compartir experiencias y estrategias y crear un manto de solidaridad con otros movimientos no hace sino empoderar a las mujeres y crear un proceso de coalición-construcción entre ellos (Hewitt).

De todos modos, Ruíz de Givanni comenta que «el desafío es mantener una agenda que refleje y haga converger las diversas expresiones de los movimientos. El desafío es radicalizar el método», ampliando también «la participación para incorporar a experiencias de lucha que no se representan a partir de los criterios tradicionales», es



parte del desafío de una agenda que haga viable la unidad. También comenta que, en el caso del MMM, se trabaja por «un feminismo que se articule a partir de las luchas reales de las mujeres y a favor la autonomía e igualdad», lo que exige «estar en debates donde las feministas no son las esperadas, y a veces no demasiado bienvenidas». La autora comenta que el Feminismo se propone no sólo contribuir sino:

Sacudir, volver del revés las referencias mismas del debate. Nuestra acción no está dirigida sólo a gobiernos y autoridades del orden establecido, también pretende zarandear las actitudes de los que son nuestros compañeros en la lucha cotidiana por otro mundo posible.

Por eso, subraya que desde la MMM se apuesta por estar en todos los rincones del Foro, más por la “capilaridad” que por la “transversalidad”, por ello agrega que es necesario que el proceso interpele no sólo a las autoridades competentes de la globalización (G8, OMC o FMI), sino que sea capaz, como espacio de convergencia, de incidir también en las prácticas, los códigos, la conciencia de quienes proponen cambiar el mundo. Apostar por un futuro más radical en el que se apueste por seguir buscando soluciones comunes creativas que construyan espacios de movimiento más democráticos, superar el mero intercambio de información y apostar por un intercambio más permanente, elaborar un análisis conjunto y promover un proceso plural y transparente de coordinación de luchas sociales, locales y globales, de relación entre el Feminismo, la red de movimientos y el FSM.

También comenta que «es necesario que las prácticas del proceso sean la expresión del mundo que queremos construir y que no se repitan en sus estructuras los mecanismos que criticamos ante los medios de comunicación».

NB: Deteniéndome en lo mediático, y sin hacer en estos momentos un análisis en profundidad, quiero señalar que , tras el visionado en la hemeroteca de dos periódicos de tirada nacional (El País y El Mundo) desde la creación del FSM en 2001 hasta la actualidad, hay que resaltar que la presencia del mismo en prensa tradicional es escasa, a veces anecdótica, falta de información o de imágenes, situada en diversas secciones,... y todo ello supone hacerlo extensivo al plano de la presencia del discurso y la labor del feminismo en el Foro, que no sólo se aprecia a través de la vía tradicional de difusión de los medios de comunicación. Nada en cambio tiene que ver si consultamos en internet otros medios, denominados alternativos (Alainet, la Mimga Informativa, Nodo50, Rebellion, Indymedia,...) en los que la presencia de artículos y reflexión sobre el FSM y, por ende, el Feminismo, es más completa, amplia y profunda. De fondo, un mensaje, los medios son reflejo de la mentalidad de quien manda y a través de las vías tradicionales no se hace sino perpetuar una mirada neoliberal y capitalista que nada beneficia al FSM y a los movimientos feministas

El FSM, pese a sus debilidades, está suponiendo una derrota del imaginario y valores del pensamiento único, ya que cada vez hay más

simpatizantes con las ideas antisistema, que cuestionan las actuales ideas de mercado, establecen más contacto presentes entre ideologías emancipatorias desde la teoría de la autorganización, con la horizontalidad entre teóricos y activistas, afirmando que la diversidad es tan importante como la igualdad, por medio del rechazo a la jerarquización y uniformización, creando redes y partiendo de la base de que la unidad del movimiento ciudadano mundial es su diversidad.

Además, la presencia del movimiento feminista en el FSM debe servir para que se facilite la inclusión de todo tipo de mujeres y de diversidad de preocupaciones y temas a tratar desde la óptica de género, para que haya un aumento de la representación de las mujeres y de sus voces. El cambio desde dentro del FSM y la responsabilidad de los feminismos como tales es fundamental en un momento en el que no hay vuelta atrás.

VII. Bibliografía

ALBIN, C. Y OTROS (2002): *Porto Alegre* (Foro Social Mundial), Editorial Icaria, Barcelona.

ALEXANDER, A. *The African Forum Feminist Dialogue: Power, Feminisms and Mobilisation*.

ALVÁREZ, SONIA E., FARIA, NALU Y NOBRE, MIRIAM. Another also (feminist) world is posible. Constructing transnational spaces and global alternatives form the movements.

ANTÓN, J.A. (1998) «Medios de comunicación, conflictos y Tercer Mundo», Centro de Investigación para la Paz.

BRENNER, JOHANNA. *Transnational Feminism and the struggle for Global Justice*.

CALVO, J. (2013): *El Foro Social Mundial: qué es y cómo se hace*. Disponible en: <http://www.comitesromero.org/jornadas/lleida2008/documentos/viernes4juliodocumentos/elfsmqueesycomosehacejordi%20calvorufanges.pdf> (Consultado 11 de septiembre de 2013).

CALVO, J. «El Fòrum Social Mundial. Debats i perspectives (I y II)», Col.lecció Papers d'Innovació Social, Associació Eco Concern.

COMITÉ INTERNACIONAL DEL FORO SOCIAL MUNDIAL: «Bienvenidos a la Asamblea de Mujeres del Foro Social Mundial el 26 de marzo de 2013 en el campus universitario de Túnez».

COMSKY, N. Y I. RAMONET (Eds.)(2010): *Cómo nos venden la moto*, Editorial Icaria, Barcelona.

CONWAY, J. (2011): «Activist knowledges on the anti-globalization terrain: transnational feminisms at the World Social Forum», *A journal for and about social movements*, Vol. 3.



FERRARI, S. (2013): El Foro Social Mundial: de Porto Alegre (2001) a Túnez (2013). Disponible electrónicamente en: <http://www.fsm2013.org> (consulta: 15 de septiembre de 2013).

FRANZWAY, S. *Working trough the World Social Forum*, University of South Australia, Australia.

HEWITT, L. (2008): *Feminism and the Forum. Is it worth the effort?*, Societies Without Borders, nº3.

Nos, E. (2002): «Medios periodísticos, cooperación y acción humanitaria. ¿Relaciones imposibles?», Editorial Icaria, Barcelona.

RUIZ DE GIOVANNI, J.(2004): «Después de Mumbai» en VIVAS, E. *Mumbai (Foro Social Mundial 2004)*, Editorial Icaria, Barcelona.

TOUSSAIN, E. Y OTROS (eds) (2008). *El futuro del Foro Social Mundial*, Editorial Icaria, Barcelona.

VIVAS, E. Y OTROS (2004): Mumbai (Foro Social Mundial 2004). Balance y perspectivas de un movimiento de movimientos, Editorial Icaria, Barcelona.

WHITAKER, C. (2006) *El desafío del Foro Social Mundial*, Editorial Icaria, Barcelona.

WILSON, A. (2007) «Feminims in the Space of the World Social Forum». Artículo incluido en *Journal of International Women's Studios*, 8. Disponible electrónicamente en: <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol8/iss3/2> (Consultado el 15 de septiembre de 2013).

WORLD MARCH OF WOMEN (2003): Perspective of women of the World March of Women, Declaration at the 2003 World Social Forum New Delhi, Viveka. «Perspective of Women of the World March of Women, Declaration at the 2003 World Social Forum» Foundation Viewed 20th November 2003. Disponible electrónicamente en: http://www.choike.org/nuevo_eng/informes/1557.html (Consultados 22 y 23 de septiembre de 2013).

Recursos electrónicos

www.alainet.net

www.elpais.com

www.elmundo.es

www.fsm.org

www.movimientos.org

www.nodo50.org

www.rebellion.org

Los programas musicales colectivos como espacios
de construcción de paz.
Caso Programa Música para la Reconciliación de la Fundación
Nacional Batuta en Colombia

Andrea del Pilar Rodríguez Sánchez
rodriguezsanchezandrea@gmail.com



I. Resumen

Este artículo presenta de manera sintética el proceso de investigación desarrollado para la elaboración del trabajo fin de master, que desarrollé en el marco de los estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I en la Cátedra de la Unesco en Castellón, España.

La investigación se interesó por los elementos que pueden hacer de los programas musicales colectivos espacios de construcción de paz, tomando como caso particular el Programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia.

El estudio utilizó como metodologías la revisión documental, el análisis crítico de textos y la construcción hermenéutica. Estas técnicas se aplicaron con el objetivo de profundizar en las teorías de construcción de paz desarrolladas por los estudios de paz, especialmente las escuelas de Johan Galtung, Vicent Martínez Guzmán y John Paul Lederach, con el fin de identificar elementos que pueden incluirse en los programas musicales colectivos con niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado en Colombia.

Como resultado se halló que la Construcción de paz se puede materializar en unos marcos éticos, teóricos y prácticos para orientar el sentido de las acciones y sus posibles resultados en las dimensiones individual, colectiva e institucional. Estos hallazgos fueron contrastados con los documentos de la Fundación Nacional Batuta en Colombia (FNB) y financiado por el Departamento para la prosperidad social del Presidencia de la República referentes a la propuesta del Programa música para la reconciliación, encontrando los elementos de la construcción de paz presentes en el mismo.

Palabras clave: Programas musicales colectivos, conflicto armado en Colombia, construcción de paz, impacto psicosocial.

II. Introducción

Para poder llevar a cabo la principal tarea de este trabajo, tendremos que Distintas perspectivas en la investigación social contemporánea sobre conflictos armados han puesto en primer plano el alto porcentaje de víctimas civiles en las nuevas guerras (Kaldor, 2001; Fisas, 2004). Para el caso colombiano en los últimos veinte años el 90% de las víctimas han sido en su mayoría niños, niñas, jóvenes y mujeres de grupos campesinos, indígenas y afrodescendientes (CMH, 2013).

Para defenderse de la violencia física y psicológica de la que son objeto, muchas de estas poblaciones optan por abandonar de manera involuntaria sus territorios generándose así procesos de desplazamiento forzado y desarraigo (Zuluaga, 2009). Para el logro de este resultado los

actores armados crean ambientes de temor y amenaza constantes forjando una cotidianidad marcada por el miedo, el cual se incrusta en las poblaciones víctimas como modo de vida y marco de relación con los demás.

La perspectiva psicosocial ha subrayado la importancia de visibilizar este daño que afecta el proyecto de vida individual y colectivo alterando la identidad y la percepción de control sobre la realidad que tienen los sujetos (Bello & Chaparro, 2011). En este sentido, se reconoce el trauma como una experiencia imprevisible que afecta el pensamiento, los sentimientos, la conducta o las capacidades de los sujetos y las poblaciones que lo viven (Martín-Baró, 2003).

Estos impactos psicosociales que sufren las víctimas de las violencias, aún después de huir de las zonas de conflicto, generan un una permanente desconfianza hacia los otros, una pérdida del valor de la propia vida y una desesperanza respecto al futuro (Bello & Chaparro, 2011), configurando lo que se puede denominar un no-lugar, donde las relaciones del espacio privado y del público están mediadas por la sobreimposición y multiplicación de las tácticas de la sospecha (Pécaut, 2001). El silencio se erige así como mecanismo de defensa y protección, un acallamiento que genera un daño profundo al individuo y al tejido social (Ochoa, 2002).

En este panorama se introduce a nivel nacional los programas musicales colectivos con niños, niñas y jóvenes que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia, el cual se basa en el modelo del Sistema de Orquestas de Venezuela pero con particularidades para el caso colombiano. De esta manera se generan espacios donde tanto los sujetos como las comunidades han encontrado una posibilidad de reconstrucción.

En este sentido esta investigación se ha planteado la importancia de nombrar desde las teorías de paz, cuáles son los elementos de construcción de paz fortalecidos a partir del aprendizaje de la música, la práctica colectiva de la misma y las actividades para la comunidad del entorno, que desarrolla este tipo de programas.

Lo anterior es importante para ayudar a las entidades ejecutoras de estos programas a dimensionar su capacidad de impactar positivamente la realidad desde la perspectiva de la construcción de paz, y en este mismo sentido, su oportunidad y responsabilidad como actores sociales que hacen parte de los macro procesos de paz que se realizan en el país. En este orden de ideas, la posibilidad de dimensionar la potencialidad del impacto de este tipo de los programas, muestra la importancia de la inclusión de los mismos en las políticas públicas de reconstrucción social en Colombia.



III. Marco teórico y objetivos

La investigación tuvo como objetivo general establecer la relación entre las corrientes teóricas sobre construcción de paz y el programa Música para la Reconciliación de la Fundación Nacional Batuta en Colombia, desde una revisión documental de la propuesta del mismo.

Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Describir el marco histórico – político en el cual se desarrollan los Programas Musicales Colectivos a partir de los hitos y actores que han configurado el conflicto armado en Colombia.
- Describir el impacto psicosocial generado por el conflicto armado en los niños y las niñas.
- Identificar por medio de la revisión documental los impactos positivos que genera la práctica musical tanto a nivel individual como colectivo.
- Determinar la influencia del Sistema de orquestas de Venezuela en los Programa Musicales Colectivos en Colombia y la adaptación de estos últimos al contexto local.

IV. Material y método

El objeto de estudio fue la construcción de paz en los programas musicales colectivos, la cual consideré un marco indispensable a tener en cuenta por parte de cualquier institución que esté trabajando en un contexto que vive o ha vivido el conflicto armado. En este sentido la construcción de paz puede identificarse como parte de las oportunidades de mejora que pueden tener los Programas Musicales Colectivos en Colombia.

Los métodos utilizados para la investigación fueron la revisión documental, el análisis crítico de textos y la construcción hermenéutica. Este proceso tomó un tiempo aproximado de ocho meses. Colombia es el país de donde parte el estudio, teniendo en cuenta su contexto actual de conflicto armado.

La investigación se realizó en tres fases: la primera buscó identificar en los diferentes autores, autoras y corrientes teóricas los elementos más relevantes de la Construcción de paz. Esta información se clasificó e interpreto emergiendo las categorías ética, teórica y práctica de la construcción de paz, así como las dimensiones personal, colectiva e institucional para su implementación. Posteriormente se contrastaron estas categorías con la propuesta del Programa Música para la Reconciliación expresada en los documentos de la entidad, para identificar los elementos de construcción de paz presentes en este proceso.

Como elementos teóricos relevantes de la construcción de paz se encontraron los conceptos de: violencia directa, violencia estructural, violencia cultural, paz positiva, paz negativa, impacto psicosocial, noosfera, reculturación, conflictos, reestructuración y reconciliación.

Desde la corriente teórica de Jhon Paul Lederach se entendió la construcción de paz como un «concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles» (Lederach, 2007a: 54). Esto significa que en la construcción de paz se da relevancia al tiempo, es decir, a los procesos que requieren tener en cuenta el pasado, el presente y el futuro de las comunidades que han vivido el conflicto y lo cual se refleja en lo que este autor ha denominado el marco integrado; Así mismo en el concepto de construcción de paz las relaciones humanas son centrales, pues solo los encuentros y lazos humanos garantizan los procesos de reconstrucción social; y finalmente, esta conceptualización tendrá en cuenta los diferentes niveles del cambio: las personas, las relaciones entre estas, su entorno cultural y la estructura social donde de se desenvuelven.

Lo anterior se derivó de una comprensión más amplia de la paz desarrollada por las escuelas de estudios en paz la cual no esta relacionada únicamente con el cese de la violencia directa y la firma de tratados de cese al fuego, que corresponden a una mirada Negativa de la paz; sino que también existe una paz que se fundamenta en la satisfacción de las necesidades básicas y complejas (Niño, 2001), las cuales se satisfacen en la estructura institucional y en la cultura, esta se denomina Paz Positiva. En este sentido «la paz positiva supone un estado de justicia social» (Martínez Guzmán, 2001: 32). Se deriva entonces de esto un cuestionamiento ya no solo de las acciones violentas sino de aquello que las motiva.

Con respecto a lo anterior, profundizando en la teoría aportada por Johan Galtung (1998) se señalan tres tipos de violencias que pueden vivir los sujetos y comunidades: directa, estructural y cultural. Cada una de estas violencias hace referencia a una materialización de la misma: sobre el cuerpo mismo del sujeto o su psiquis (directa); en las instituciones estatales con las que tiene que relacionarse (estructural); y en los sistemas de valores y creencias en medio de los cuales vive (cultural).

Retomando los niveles del cambio propuestos por Lederach (2007a) se puede ver cómo un programa de construcción de paz puede focalizarse en la mitigación de algunas de estas violencias. La Construcción de paz, entonces, propenderá por la mitigación de cada una de estas y la transformación de cada uno de los conflictos subyacentes a las mismas.

En Colombia muchos de los programas se han desarrollado desde el modelo local – solidario (Palladini, 2009:18), iniciativas que tiene como característica corresponder a un contexto geográfico específico y sobretodo estar soportado en las capacidades de las y los pobladores locales.

Desde la escuela de paz de Castellón se afirma que uno de los principales objetivos de la Construcción de paz es la reconciliación (París Albert, 2009). Martínez Guzmán (2008) y Galtung (1998) explicarán que la reconciliación se relaciona con la generación de espacios de reconstrucción conjunta, espacios sociales de encuentro que potencian el reconocimiento, la validación y la restitución mutua de los actores. Será clave para dicho propósito la conciencia del nosotros y el cuidado de este espacio colectivo. A esto se le denomina Noosfera la cual se define como

La totalidad de creencias, conceptos y valores sociales [...] la esfera del conocimiento y el pseudo conocimiento, de las actitudes y de las convicciones que pueden ser consideradas como el contenido de la vida mental, emocional y espiritual de los seres humanos. (Martínez Guzmán, 2001: 98).

Esta Noosfera puede ser alimentada con experiencias positivas, que propendan por relaciones más sanas entre los seres humanos, se relaciona con el desarrollo del enfoque de la cultura de paz donde se busca sustituir la cultura de la violencia por capacidades para analizar y transformar pacíficamente los conflictos, lo que Galtung (1998) denominó reculturación.

En esta misma línea, autoras como Zapata (2009) y París Albert (2009) han propuesto que se vea al conflicto como un aspecto normal de la convivencia humana, siendo este una lucha entre partes con objetivos incompatibles. Antes de querer eliminarlo debe poder aprovecharse su energía y tomarse como una oportunidad de ajuste y cambio, convirtiéndose en una posibilidad transformadora para las y los implicados en el mismo (Lederach, 2007a; Martínez Guzmán, 2001). En este sentido como dijimos anteriormente la construcción de paz puede desarrollarse en diferentes niveles correlativos a las diferentes violencias, así, existen capacidades para transformar los conflictos propios, interpersonales, grupales y sociales.

En el modelo local solidario son las comunidades las que se organizan para buscar esta transformación, sin embargo aunque trabajen en el mejoramiento de su entorno relacional también buscan transformaciones en el nivel estructural. En esta línea propone Galtung el concepto de Reestructuración, el cual se relaciona con la importancia de la eliminación de la exclusión social, lo cual debe propender por cerrar la brecha socio económica, es decir las brechas verticales; así como las brechas horizontales construyendo una sociedad civil cohesionada, una reconstrucción del tejido social (Galtung, 1998: 71).

Con relación a lo anterior, las instituciones que trabajan en los espacios locales y que desean hacer parte de los procesos de construcción de paz deben pensar en su papel como reestructuradoras. Para esto también es importante que tenga en cuenta los avances que en términos de intervenciones más adecuadas se han desarrollado en las últimas décadas. En este sentido enfoques como la Acción sin Daño (ASD) o el Enfoque Sensible a los Conflictos pueden ser ayudas para tal fin.

El enfoque de ASD busca crear conciencia sobre la posibilidad de que cada Intervención afecta las dinámicas que constituyen la realidad social de un contexto determinado, por tanto, debe contarse con espacios y herramientas constantes para reflexionar y monitorear la propia acción de modo que esta proteja los conectores que cohesionan el contexto y no profundice las divisiones, conflictos o tensiones existentes entre personas o grupos poblacionales (Rodríguez, 2011). Para esto el enfoque sensible a los conflictos buscará que se haga siempre una lectura profunda del contexto a intervenir, se estudie la interacción entre el contexto y la intervención que se pretende hacer y finalmente, se reconozca el impacto que puede generar el proyecto y por tanto los elementos que debe cuidar para no hacer daño (Palladini, 2009).

Las anteriores acciones y responsabilidades éticas para las instituciones que implementan programas de construcción de paz se derivan de lo que Lederach (2007b) denominó la pirámide de actores sociales, dentro de la cual da especial relevancia a los actores de nivel medio, quienes son puentes entre las esferas de poder que toman decisiones y las bases sociales, así como puente entre las diversas posturas socio políticas. Los actores sociales de nivel medio son piezas claves en los procesos de reconstrucción social por su capacidad de mediación social.

V. Resultados

La investigación logró sus objetivos respecto a la aproximación al concepto de Construcción de paz. Al desarrollar el proceso de acercamiento a los conceptos elaborados por las diferentes autores y autores se pudo comprender que la construcción de paz se materializa en unos principios de trabajo (marco ético), unos desarrollos conceptuales (marco teórico) y unos objetivos que se pueden tener en cuenta en las acciones que se desarrollan (marco práctico). Así mismo el proceso de investigación permitió encontrar que cada uno de los marcos contiene Elementos que se relacionan con las dimensiones personal, colectiva e institucional. Las siguientes tablas presentan los contenidos de los marcos en cada una de las dimensiones mencionadas, primero de manera sintética y luego de manera detallada por cada dimensión:

Tabla 1. Elementos de Construcción de paz definidos a partir de la revisión documental

Marcos		Personal	Colectivo	Institucional
Marco Ético	<i>Principios</i>	Estatus de víctima Responsabilidad compartida de los actores en el cambio	Centralidad de las relaciones	Responsabilidad social en los procesos de construcción de paz

Marco Teórico	<i>Teorías</i>	Paz Interna Enfoque apreciativo Enfoque de la capacidad	Noosfera Reculturación Cultura de paz Transformación de conflictos	Paz Positiva Reestructuración Acción sin Daño Enfoque sensible a los conflictos
Marco Práctico	<i>Objetivos</i>	Recuperación emocional	Reconstrucción del tejido social	Acercar los procesos de cambio
	<i>Acciones</i>	Espacios para reconstrucción de confianza	Red de relaciones que incluyen posturas antagónicas	Generar procesos rigurosos que garanticen inclusión y cohesión

Tabla 2. Construcción de paz en el programa Música para la Reconciliación en la dimensión personal

Marcos		Personal	Descripción
Marco Ético	<i>Principios</i>	Estatus de víctima. Responsabilidad compartida de los actores en el cambio.	En el planteamiento del Programa Música para la Reconciliación, la Fundación Nacional Batuta expresa con claridad el estatus de víctimas de las niñas y niños con los cuales desarrolla su labor.
Marco Teórico	<i>Teorías</i>	Paz Interna. Enfoque apreciativo. Enfoque de la capacidad.	Respecto al Trabajo de paz interna el programa «ofrece atención psicosocial a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos a través la música con un enfoque reparador utilizando para ello un modelo de trabajo musical- psicosocial que busca una acción integral que favorezca su desarrollo» (Batuta, 2013: 28). En los documentos también se evidencia el enfoque apreciativo de la intervención donde se resalta y fortalece las habilidades musicales y cognitivas de los niños y niñas (Batuta, 2013: 29).
Marco Práctico	<i>Objetivos</i>	Recuperación emocional	En los diferentes espacios que propone programa se tiene en cuenta que las niñas y niños han vivido experiencias traumáticas en la guerra, y que es importante para poder elaborarlas, lo anterior denota que el enfoque psicosocial es uno de los objetivos principales de esta propuesta. Estos espacios ofrecidos por el Programas Musical Colectivo pueden ser incluso mucho más amables que otros diseñados para el mismo fin de atención e intervención psicosocial, puesto que el ambiente musical favorece la expresión de sentimientos (Cabedo, 2012).
	<i>Acciones</i>	Espacios para reconstrucción de confianza	La práctica musical tiene efectos positivos comprobados, «en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas y espaciales que benefician el contexto educativo, así como estimula los procesos de resiliencia y liderazgo en los campos escolar y psicosocial, de quien pertenece a una agrupación musical» (Batuta, 2013: 27), que favorecen la retoma de confianza de las niñas y niños en sí mismos. Otro elemento que favorece la confianza está relacionado con elaborar los hechos traumático

			favoreciendo las relaciones positivas y una cura alternativa que no necesariamente se da ahondando en el dolor (Martínez Guzmán, 2008).
--	--	--	---

Tabla 3. Construcción de paz en el programa Música para la Reconciliación en la dimensión colectiva

Marcos		Colectivo	Descripción
Marco Ético	<i>Principios</i>	Centralidad de las relaciones	Al participar en el programa se amplía el espectro de relaciones, se puede fortalecer la capacidad de interactuar constructivamente, se favorece el reconocimiento mutuo desde el afecto generando espacios de pertenencia y cohesión social reconstruyendo o creando Tejido social.
Marco Teórico	<i>Teorías</i>	Noosfera Reculturación Cultura de paz Transformación de conflictos	El programa también favorece la generación de momentos y actividades que ayudan a las y los participantes a resignificar sus experiencias y relaciones. «Sentirse parte fundamental de estos espacios permite a los beneficiarios que han sido víctimas, llenar su historia de experiencias nuevas que re signifiquen su proyecto de vida desde la práctica musical, ampliando su perspectiva del mundo y reorientando su concepción de paz; además contribuyen a minimizar el impacto generado por la vivencia del conflicto armado, favoreciendo la rehabilitación comunitaria y la no repetición de los hechos violentos» (Batuta, 2013: 30).
Marco Práctico	<i>Objetivos</i>	Reconstrucción del tejido social	«Paralelamente a las actividades musicales en el centro musical Batuta se desarrollan otro tipo de actividades psicosociales como son cine foros, talleres de fortalecimiento de la lectura, talleres de habilidades sociales y rehabilitación con las cuales se busca la rehabilitación comunitaria de las víctimas y fortalecer el impacto psicosocial de la práctica musical» (Batuta, 2013: 27). De manera especial «el canto coral podría constituirse en una alternativa de alto impacto, que propicie la integración y cohesión comunitaria, la reconstrucción del tejido social, a partir de la generación de un espacio de esparcimiento y aprovechamiento del tiempo libre» (Batuta, 2013: 33).
	<i>Acciones</i>	Red de relaciones que incluyen posturas antagónicas	El Programa música para la Reconciliación logra establecer espacios diversos donde se favorece el encuentro de diferentes grupos de personas como pueden ser los niños, niñas y jóvenes, a la vez sus familias y otras personas de la comunidad.

Tabla 4. Construcción de paz en el programa Música para la Reconciliación en la dimensión institucional

Marcos		Institucional	Descripción
Marco Ético	<i>Principios</i>	Responsabilidad social en los procesos de construcción de paz	Teniendo claro que su acción hace parte de las reivindicaciones de derechos de población que ha sufrido la violencia por tanto su estatus de víctimas, esto hace que haya una comprensión de las violaciones de derechos que han sufrido sus beneficios y por tanto la reparación que debe hacer el Estado y en la cual debe estar comprometida la sociedad entera.

Marco Teórico	<i>Teorías</i>	Paz Positiva Reestructuración Acción sin Daño Enfoque sensible a los conflictos	Expresiones de reestructuración (Galtung, 1998): transformar la exclusión por inclusión, generar oportunidades donde no existían.
Marco Práctico	<i>Objetivos</i>	Acercar los procesos de cambio	Se identifica que se acercan las clases de música hasta contextos no solo apartados sino aún en conflicto, con docentes cualificados en el campo musical y con un estimado de adhesión a los objetivos sociales del programa; así mismo la apertura de espacios como los conciertos, encuentros con orquestas infantiles en otros puntos del país generando una movilidad que los niños y niñas no han tenido anteriormente; el acercamiento de un proyecto de vida basado en la música, ya sea como instrumentistas, docentes u otras variantes asociadas.
	<i>Acciones</i>	Generar procesos rigurosos que garanticen inclusión y cohesión	Se identifica cómo la Fundación Batuta ha incorporado principios como la voluntad de arriesgar y la flexibilidad adaptativa, como se muestra en la definición de diferentes tipos de centros de atención, con diferencias según las necesidades de los niños y niñas en cada contexto. Un trabajo articulado con otras instituciones como el departamento de protección social u «otras instancias del gobierno para buscar el fortalecimiento y construcción del tejido social» (Batuta, 2013: 28). La responsabilidad de la institución se refleja en la existencia de áreas que garanticen tanto los procesos musicales (Batuta, 2013: 43) como los psicosociales (Batuta, 2013: 42); Así mismo la existencia de un área de Desarrollo (Batuta, 2013: 43). La definición de una gerencia regional (Batuta, 2013: 44) en los diferentes lugares donde se realiza el proyecto muestra la preocupación por generar una buena conexión con las acciones nacionales y otras regionales.

VI. Discusión y conclusiones

Dado que algunos programas musicales colectivos en Colombia como el Programa Música para la Reconciliación han tomado como base de su propuesta el Sistema de Orquestas de Venezuela, han adoptado también su doble objetivo musical social. En este sentido las niñas y niños participantes de los programas son parte de grupos vulnerado y marginados, para el caso de Colombia, son también víctimas del conflicto armado. En Colombia, adicionalmente, un espacio para la atención psicosocial de las personas y las comunidades afectadas por el conflicto armado.

Este estudio también encontró, como otro elemento importante aportado por Venezuela, la pedagogía de tipo grupal denominada Orquesta – Escuela que centra sus esfuerzos en los resultados colectivos en contraposición al método tradicional que promueve el logro individual.

Teniendo en cuenta la teoría de paz y las características de los programas musicales colectivos el estudio llegó a la conclusión, que se pueden identificar tres ámbitos donde se generan los elementos que favorecen la construcción de paz:

- El aprendizaje de la música y la interacción del estudiante con el material sonoro musical.
- El espacio de la orquesta – escuela y sus dinámicas extramusicales.
- Las actividades adicionales del programa (cine foros, coros, tertulias literarias) para los padres de familia y personas de la comunidad.

Estos espacios son oportunidades para la recuperación emocional de las personas y la reconstrucción del tejido social en las comunidades las cuales según la investigación, deben ser el objetivo de las acciones que en términos de la construcción de paz se pueden desarrollar el programa musical colectivo en las dimensiones personal y colectiva respectivamente.

En este sentido, en la dimensión personal (Tabla 2), el aprendizaje de la música tiene una alta incidencia en los niños y niñas en aspectos concretos y simbólicos, algunos relacionados con una mejora en sus capacidades cognitivas (Lenguaje, lectura, ciencias exactas, concentración, memoria, creatividad, temporalidad), corporales (Espacialidad, equilibrio, velocidad, ritmo, relajación, memoria corporal) y emocionales (percepción positiva de si mismo/a, expresión de emociones, fortalecimiento sentido de vida, habilidades para relacionarse).

Así mismo, la incidencia de la música en el ámbito emocional es especialmente importante para los procesos de elaboración de los traumas derivados de los impactos psicosociales del conflicto armado. La investigación explica que la música como material sonoro, permite la expresión de las emociones, pues la música por su forma y estructura, se parece a la forma y estructura de los sentimientos, de modo que esta semejanza hace posible simbolizar y elaborar las emociones complejas de los seres humanos sin necesidad de nombrarlas (Poch, 2001). Esto último incluso se relacionan con la reconstrucción de uno mismo, la resiliencia y la movilización de la esperanza (Robertson, 2010; Bingley, 2011).

Adicionalmente, según los documentos de la FNB, se ha implementado este programa desde la conciencia de que las niñas y niños son víctimas del conflicto armado y por tanto sujetos de derechos. Esto es clave en términos de la construcción de paz ya que significa desarrollar sus acciones con un foco que busca no solo trabajar con el niño o niña sino reconoce la responsabilidad del contexto socio político.

Respecto a la dimensión colectiva (Tabla 4), el Programa Música para la Reconciliación genera dinámicas grupales positivas en el espacio de la Orquesta – escuela y en los espacios adicionales para padres de familia y miembros de la comunidad en general.

Para el caso de las experiencias como las de Batuta o el Sistema en Venezuela, la práctica musical se convierte en un acontecimiento valioso, hacia el exterior de la orquesta, pero sobre todo hacia adentro suyo. En

este sentido expresa Uy (2012: 9), la filosofía de las prácticas musicales colectivas contempla la orquesta como un microcosmos de comunidad, y afirma que esta experiencia social es lo que posiblemente transforma los valores del individuo. De esta manera, el programa fomenta los valores para convivir, lo cual ha sido denominado por Stone (1998), citado por Uy (2012), como una capacidad de los programas musicales colectivos de promover desarrollos pro-sociales a través del arte.

En este sentido Cabedo (2012) explica que los espacios musicales pueden favorecer la convivencia al fomentar experiencias musicales positivas a través de las cuales podemos favorecer vínculos significativos. Este tipo de espacios motiva la comunicación intersubjetiva que permite consolidar una comunidad de comunicación idónea, de esta manera, se fortalece la experiencia intercultural basada en el reconocimiento del otro. Esto genera conexiones entre las identidades personales de los colectivos diferentes configurando condiciones idóneas para la configuración de culturas para hacer las paces.

Sumado a lo anterior, el los Programa Música para la Reconciliación cuenta con espacios adicionales de desarrollo musical (coro) y social (cine, lectura) abiertos para los padres de familia y los miembros de la comunidad en general, los cuales son un ambiente privilegiado para la transformación y consolidación de nuevas formas de relacionarse entre quienes participan de los mismos, pero incluso con personas de la comunidad que no participan del proyecto, por tanto, es la posibilidad de generar nuevos elementos para la configuración de la Noosfera.

En esta dinámica se puede generar lo que Urbain (2008) denominó la terapia social que puede favorecer la reconciliación, entendida como un espacio social de encuentro donde las partes se replantean sus relaciones, su historia y su visión compartida de futuro, elaborando los miedos y retomando la confianza en sí mismos, en los demás y en la estructura social (Martínez Guzmán, 2008).

De esta manera se puede evidenciar que el Programa Música para la reconciliación cuenta con elementos de construcción de paz que favorecen su rol como actor de nivel medio cuando teniendo en cuenta el marco de derechos de sus beneficiarios (ver tabla 5) genera programas ajustados a su realidad (tiempos, espacios) y busca contar con personal y áreas de soporte para cumplir sus objetivos tanto musicales como psicosociales.

Sin embargo se debe tener en cuenta la importancia de la intervención definir claramente lo que se denomina el modelo musical-psicosocial y cómo esto se materializa en la cantidad de los profesionales en el área psicosocial con relación a la cantidad de los niños y niñas y la cualificación apropiada de las y los profesionales para dicha labor. En este sentido podríamos afirmar que el lugar de los Programas Musicales como promotores de habilidades musicales es claro y está comprobado, pero que al incluir entre sus objetivos acciones y metas en el orden psicosocial requiere un despliegue casi paralelo al musical para garantizar su labor.

Esto significa seguir colocando un acento especial en el diseño de la estrategia psicosocial la cual puede ser un acierto ya que los programas son un espacio no clínico, que no patologiza las reacciones de las víctimas respecto a los hechos traumáticos; así mismo las y los participantes pueden sentirse más a gusto en estas intervenciones de orden psicosocial por la construcción previa de confianza generada en los espacios musicales.

De esta manera, se reconoce el potencial de estos programas para brindar espacios donde se transforme el miedo en confianza y promueva la esperanza, generando el sí-lugar donde los niños y las niñas víctimas del conflicto, sus familiares y comunidad cercana reencuentran su voz, su capacidad creativa, el valor de su vida y el control sobre la misma. A través de la música y los espacios de encuentro colectivo se genera la oportunidad para desaprender la guerra, o descansar de la guerra viviendo la paz, dando centralidad a las relaciones y generando hábitos de interacción constructiva. Así las personas y las comunidades pueden replantearse su identidad, reconfigurar sus relaciones y reconstruir conjuntamente el tejido social.

VII. Bibliografía

ABREU, JOSÉ ANTONIO (2000): «Venezuela, Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles», en *El contrato global. I Encuentro Internacional sobre Cultura de Paz*, 113 – 114.

BELLO ALBARRACIN, MARTHA NUBIA Y CHAPARRO, RICARDO (2011): *El Daño Desde el Enfoque psicosocial*, Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

BINGLEY, KATE (2011): «*Bambeh's Song: Music, Women and Health in a Rural Community in Post-Conflict Sierra Leone* », en *Music and Arts in Action*, Revista de investigación musical, vol. 3, nº2, 34 -58.

BIRENBAUM QUINTERO, MICHAEL (1996): «La música pacífica al Pacífico violento: Música, multiculturalismo y marginalización en el Pacífico negro colombiano», en *Trans. Revista Transcultural de Música*, nº 10, diciembre, 2006.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA (GMH) - *INFORME (2013): Basta Yá! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Informe general. Bogotá, Colombia.

CABEDO MAS, ALBERTO (2012): *Música y convivencia social: Un estudio acerca de la educación musical y sus implicaciones en el diálogo entre las personas y las culturas*, Tesis de Phd, Universidad Jaume I, Castellón.

CASAS, MARÍA VICTORIA (2001): «*¿Por qué los niños deben aprender música?*», *Colombia médica*, año/vol.32, nº4, 197-204.

FISAS, VICENÇ (2004): *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*, Barcelona, Paidós.

FUNDACIÓN NACIONAL BATUTA (2010): *Evaluación del proceso de formación musical y el impacto sobre el desempeño académico del proyecto pre-orquestal de batuta*, Bogotá.

GALTUNG, JOHAN (1998): *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Gernika -Lumo, Gernika Gogoratuz

GAUNA, GUSTAVO (2005): *Del arte ante la violencia. La educación y salud comprometidas ante "la percepción de lo violento" Los aportes preventivos de la musicoterapia*, Buenos Aires, Nobuko editores.

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA (GMH) (2013) *Informe Basta Yá! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Informe genera. Bogotá, Colombia.

HORMIGOS RUIZ, JAIME (2008): *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*, Madrid, Fundación Autor.

KALDOR, MARY (2001): *Las nuevas guerras, violencia organizada en la era global*, Barcelona, Editorial Tusquets.

MARTÍN BARÓ, IGNACIO (2003): *Poder, ideología y violencia*, Madrid, Ed. Trotta.

LEDERACH, JHON PAUL (2007a) *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bakeaz, Bilbao.

— (2007b): *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeak Gernika Gogoratuz, Bilbao-Guernika.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2001): *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria.

OCHOA, ANA MARÍA (2006): «A Manera de Introducción: La materialidad de lo musical y su relación con la violencia», TRANS, revista transcultural de música, Nº10, pp 0.

— (2002): «Artes, cultura y violencia: Políticas de supervivencia», en Latin American Network Information Center, disponible en <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/ochoa.pdf>, Fecha de consulta 07-05-13

PALLADINI ADELL, BORJA (2009): *Módulo Construcción de Paz. Especialización en Acción sin Daño y Construcción de paz*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

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

PÉCAUT, DANIEL (2001): *Guerra contra la sociedad*, Bogotá, Editorial Planeta.

POCH BLASCO, SERAFINA (2001): «Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano», Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado, nº42, 91-113.

ROBERTSON, CRAIG (2010): «Music and Conflict Transformation in Bosnia: Constructing and Reconstructing the Normal», Music and Arts in Action, revista de investigación musical, Vol. 2, Nº2, 38-55.

RODRÍGUEZ PUENTES, ANA LUZ (2011): *El enfoque ético de la acción sin daño*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

URBAIN, OLIVER (2008): Music and Conflict Transformation. Harmonies and dissonances in geopolitics, Londres, I.B. Tauris.

UY, MICHAEL (2012): «Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and its Participants' Engagement in Praxis», Music and Arts in Action, Revista de investigación musical, vol. 4, Nº1, 5 – 21.

ZAPATA, MARÍA LUCÍA (2009): *Construcción de paz y transformación de conflictos*. Módulo 4. Especialización acción sin daño y construcción de paz. Colombia.

ZULUAGA JAIME EN VELÁSQUEZ, FABIO (2009): *Las otras caras del poder, territorio, conflicto y gestión pública en municipios colombianos*, Fundación Foro Nacional por Colombia, Bogotá.



La relevancia que el tema de la persecución de los crímenes internacionales ha tenido en los estudios de Paz

Maria Chiara Marullo
mariachiara.marullo2@unibo.it

I. Resumen

98



A lo largo de la historia de la humanidad, las formas de amenazas a la paz han sido diversas y con el tiempo han cambiado en su forma y sustancia llegando a poner en peligro a la Comunidad Internacional en su conjunto. De hecho, partiendo de los crímenes cometidos bajo un conflicto armado interno a un solo Estado, han ocurrido nuevas amenazas que se muestran siempre menos ligadas al ámbito territorial de un solo Estado y más cercanas a actos que pueden afectar a cualquier país también en tiempo de paz.

La investigación sobre la persecución de los crímenes internacionales, desde la perspectiva de los estudios de paz, parte del presupuesto de que la gran mayoría de las muchas graves violaciones a los Derechos Humanos que se han manifestado en la historia de la humanidad, se han quedado, en muchos de los casos, en la más completa impunidad para los sujetos responsables y en el olvido por parte de las autoridades estatales de los países en que han sido cometidas. Sin embargo, la idea de una posible respuesta internacional a las graves violaciones cometidas en contra de los Derechos Humanos, como lucha en contra de los actos que afectan la entera Humanidad, ha logrado crear un sistema global para la protección de los Derechos fundamentales de los seres humanos que al mismo tiempo intenta restablecer la situación quo ante, reparar a las víctimas y condenar a los responsables de dichas violaciones; sistema que ahora está puesto en peligro por parte de los mismos Estados que lo habían creado.

El objeto principal de este trabajo será el análisis de este sistema, encabezado por el principio de jurisdicción universal profundizando la temática a través de la normativa española sobre este tema.

Palabras clave: Derechos Humanos, Estudios de Paz, crímenes internacionales, genocidio, tortura, jurisdicción universal.

II. Introducción

Este trabajo se inserta dentro de la línea de investigación Derechos Humanos y Paz, del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), donde el programa de Doctorado Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo se sitúa, y se fundamenta sobre desarrollo del sistema de justicia universal en relación a la persecución de los crímenes internacionales, como el genocidio, la tortura, los crímenes de lesa humanidad y otras graves violaciones al derecho internacional previstas en los tratados internacionales. Nuestra investigación nace y se construye sobre la propuesta de Filosofía para la Paz desde la Ética Comunicativa de Vicent Martínez Guzmán, fundador de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y sobre la idea de que existe una estrecha vinculación entre los estudios de paz y la protección de los derechos fundamentales de todos los seres humanos.

La conexión antes mencionada entre las dos temáticas se fundamenta en particular sobre la realización de un horizonte normativo para una convivencia en paz. «Hay un nuevo reencuentro entre la filosofía y las relaciones internacionales, según el cual podemos hablar de elementos normativos en el orden mundial y de que tenemos deberes más allá de las fronteras» (Martínez Guzmán, 2009: 180). Entre estos deberes y responsabilidades que los gobernantes tienen, está el de la toma de conciencia por el sufrimiento de las muchas víctimas de crímenes internacionales que no obtienen justicia y reparación por lo sufrido, en una continuada cultura de la impunidad actuada por varios Estados.

III. Objetivos

El objetivo principal es dar una visión crítica del desarrollo del principio de jurisdicción universal. Teniendo en cuenta la importancia que España ha asumido en la lucha a la impunidad, se intentará contestar a la preocupación que ha nacido en el ámbito internacional y nacional después de la ley de reforma española que modificó la ley precedente sobre el poder judicial, poniendo algunas restricciones a la efectiva utilización de esta tipología de jurisdicción.

IV. Material y método

La hipótesis principal de este trabajo es la de considerar la jurisdicción universal como el instrumento más eficaz, al estado actual del desarrollo del derecho internacional, para la persecución de los crímenes internacionales y con ello, para luchar en contra de las muchas y variadas formas de impunidad que niegan justicia y verdad a las víctimas. En esta óptica, nuestra postura es que la ley española 1 de 2009, de reforma de la ley 6 de 1985 sobre el poder judicial, modificando y limitando el alcance y el contenido de la jurisdicción penal universal, representa un paso atrás, por parte del Estado que ha sido portavoz de esta lucha y que ha demostrado que una justicia global es posible.

Para lograr el resultado de obtener un análisis crítico del desarrollo del sistema de persecución de los crímenes internacionales dispuesto por la Comunidad Internacional, se utilizarán a lo largo de este artículo, elementos normativos y jurisprudenciales, nacionales e internacionales.

V. El objetivo primario de la justicia

Parece obvio que cuando se consume un genocidio se pone en peligro a toda la Humanidad o que un crimen de guerra puede implicar una amenaza a la paz para todos los Estados, esto en cuanto un régimen que no tiene escrúpulos algunos en cometer graves violaciones a los

Derechos Humanos constituye una amenaza no solamente para los Estados vecinos, sino para la totalidad de las naciones.

Los estudios de Paz, desde siempre comprometidos con el respecto de la dignidad humana y la protección de los Derechos Humanos, se han involucrado cada vez más en la temática relativa a la persecución de los crímenes internacionales y al restablecimiento de la paz y la reconciliación social en los territorios involucrados en un conflicto interno o internacional. La lucha a las muchas formas de impunidad presentes hoy en día, es un tema que la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, trabaja diariamente. Muchas tesis del Máster que ahí se imparte, entre ellas la mía, han enfrentado este tema desde diferentes perspectivas y diferentes realidades, dependiendo de la nacionalidad del estudiante y de su propio entorno. De igual forma, en las investigaciones doctorales se han defendido tesis que tenían por objeto los crímenes internacionales cometidos en el territorio de Rwanda o en el Sáhara Occidental, o relativos a la lucha contra la impunidad y la búsqueda de la reconciliación social después de un conflicto, como en el caso del territorio colombiano.

Vincent Martínez Guzmán, en uno de sus trabajos sobre el papel de la sociedad civil en la construcción de la paz, aborda el tema de la seguridad poniendo el énfasis sobre las amenazas que hoy en día pueden afectar a uno o más Estados. Tomando las palabras de Evans, afirma que hoy en día las amenazas son cada vez más internacionales y «ya no son suficientes las políticas estatales para afrontar estos conflictos» (Martínez Guzmán, 2008: 9). En el mismo libro, el autor retoma las cuatro categorías de amenazas, indicadas por Evans que pueden afectar a la Comunidad Internacional en su conjunto:

- 1) Amenazas emergentes (*Emerging threats*) que aún no suponen disputas, conflictos armados u otras crisis mayores de la seguridad [...].
- 2) Disputas (*Disputes*) entre Estados o dentro de Estados que, sin llegar a las armas, amenazan la seguridad internacional [...].
- 3) Conflictos armados (*Armed conflicts*): invasiones, intervenciones armadas, choque en las fronteras.
- 4) En otras crisis mayores de la seguridad, el autor incluye temas más complejos que las simples amenazas emergentes pero que no se pueden considerar disputas o conflictos armados (Martínez Guzmán; 2008: 9).

Con los datos anteriores, en el mismo documento, el autor muestra las posibles respuestas internacionales para solucionar las situaciones conflictivas y establecer un sistema que pueda mantener la paz al interior de los Estados afectados, que restablezca el tejido social y que, finalmente, prevenga nuevas amenazas a la seguridad. Entre estas respuestas el autor menciona las leyes, normas estatales e internacionales y la creación de una justicia universal.

Enfatizando en los estudios llevados a cabo por Evans (1993) podemos ver que las posibles respuestas pueden ser resumidas como sigue:

- Estrategias de construcción de la paz que se dividen en:
 - 1) Regímenes internacionales: normas, leyes, acuerdos y organizaciones internacionales de un lado y del otro lado los organismos internacionales que se ocupan de la resolución de las disputas jurídicas internacionales.
 - 2) Construcción de la paz en el interior de los países. O lo que es lo mismo, la restauración dentro de los países de las condiciones necesarias para que estos mismos puedan tener una política y economía estables.
- Todas las estrategias de mantenimiento de la paz: como la diplomacia preventiva.
- Los mecanismos para la restauración de la paz que intentan solucionar un conflicto armado.
- Y en los casos en que no se pudiera encontrar un acuerdo entre las partes en conflicto, las estrategias de paz forzada.

El análisis sobre las respuestas a las situaciones conflictivas no puede estar lejano al objetivo primario de la justicia, como «primera virtud de las instituciones sociales» (Rawls; 1975: 19). El objeto de la justicia es la estructura básica de la sociedad, es decir, el conjunto de principios, derechos y deberes fundamentales, que permiten crear un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones. De esta manera se puede coordinar de manera eficaz y estable la comunidad humana intentando prevenir las violaciones e infracciones a los derechos y principios básicos. De hecho la justicia debería prevenir, solucionar una situación conflictiva y restablecer el orden en el interior de un territorio, dando voz tanto a las víctimas como a los victimarios para que se pueda reconciliar el tejido social dañado. Esto en cuanto la falta de mecanismos de prevención o la impunidad por los crímenes cometidos, afectan de forma directa a la Humanidad en su conjunto.

Conscientes que la gran mayoría de las muchas graves violaciones a los Derechos Humanos se han quedado en la más completa impunidad para los sujetos responsables, sabemos que la idea de una posible respuesta internacional a dichas violaciones, como lucha en contra de los actos que afectan la entera Humanidad, no es una idea reciente. De hecho, ya en 1785, el filósofo Emmanuel Kant hablando de la Humanidad entendida como dignidad, auspiciaba a restablecer una justicia respetuosa del principio de este último principio:

L'umanità [l'essere uomo] è essa stessa una dignità: l'uomo non può essere trattato dall'uomo (da un altro uomo o da se stesso) come un semplice mezzo, ma deve essere trattato sempre come anche un fine. In ciò appunto consiste la

sua dignità (personalità), ed è in tal modo che egli si eleva al di sopra di tutti gli esseri viventi che non sono uomini¹ (Kant, 2005:57).



Es justo a través de este concepto de dignidad que han sido reconocidos algunos derechos de carácter universal, de «legitimidad supranacional», y establecidas algunas obligaciones para los Estados para que estos derechos sean efectiva y concretamente respetados. Esta proclamación de la dignidad intrínseca en la Humanidad, ha acompañado todo el desarrollo sucesivo del derecho internacional, y hoy se encuentra consagrada públicamente en la carta de los crímenes cometidos en el territorio de Rwanda donde ha sido instituido el Tribunal Penal Internacional y en la Carta del congreso de Roma, a través de la cual ha sido instituido el Estatuto de la Corte Penal Internacional Permanente con sede en la Haya.

Partiendo de esta noción, se decidió poner en marcha los mecanismos previstos en normas, escritas o no escritas, para reprimir los crímenes que dañan esta dignidad y ofenden a toda la Humanidad; así como fomentar la prevención de estas conductas. Estos mecanismos deben ser empleados cuando se produce una violación de normas que imponen obligaciones *erga omnes*, en cuanto se refieren a la tutela de intereses considerados superiores.

Gaja (1981) identifica las obligaciones *erga omnes* en las normas que en Derecho Internacional tienen el valor de normas inderogables: *ius cogens*. No pueden por lo tanto ser objeto de modificaciones ni pueden ser derogadas por parte de los Estados. Estas normas superiores en cuanto inderogables, tienen efecto sobre todos los Estados, y por esta razón se habla de obligaciones *erga omnes*. Entre estas normas encontramos las reglas internacionales que prohíben los actos de tortura o de genocidio. Según Picone (1983), las normas de *ius cogens* crean obligaciones para todas las naciones de la Comunidad Internacional; la ejecución de estas obligaciones puede ser exigida colectivamente entre ellos, ya que sirven para cumplir los intereses de la Humanidad misma.

Lo anterior demuestra la voluntad de la Comunidad Internacional de poner en marcha un sistema global, basado en normas internacionales con efectos directos sobre los Estados, en cuanto de un lado establecen obligaciones claras y univocas para los Estados y del otro prevén derechos inalienables para los ciudadanos, todo esto como protección de los intereses y valores fundamentales de la misma Comunidad. Como explica Carrillo Salcedo (2001) en la carta de las Naciones Unidas, adoptada el 26 de junio de 1945, se abre una nueva etapa del derecho internacional. El reconocimiento y la afirmación del respeto universal de los Derechos Humanos ha influido extraordinariamente en el proceso de transformación del derecho internacional tradicional. Además, la noción jurídica de la dignidad intrínseca de la persona ha puesto de manifiesto que las

¹Traducción: la Humanidad (ser humano) es en sí una dignidad: el hombre no puede ser manejado por otro hombre como simple medio, sino debe ser tratado también como fin. De hecho, es su dignidad (su personalidad); es en esta manera que él se eleva sobre todos los seres vivos que no son hombres.

obligaciones jurídicas de los Estados derivan no sólo de su consentimiento manifestado en acuerdos o convenios internacionales, sino también de principios de derecho internacional general.

Esta transformación del derecho internacional tradicional empieza con los crímenes cometidos en la Segunda Guerra Mundial que se califican como graves violaciones de normas que imponen obligaciones *erga omnes* a los Estados. Después de estos crímenes, a través de los mecanismos predispuestos para su represión, nace la esperanza de poner fin a las graves violaciones y castigar a los responsables de actos tan graves para ofender a la misma Comunidad Internacional. En efecto, la importancia de estos intereses comunes a todas las naciones ha generado algunos remedios creados por la Comunidad Internacional, para reprimir las conductas, determinar las responsabilidades de los autores, imponer castigos y resarcir a las víctimas por lo sufrido.

De hecho, de los fracasos iniciales y de la indiferencia/impotencia de la Comunidad Internacional en enfrentarse a las graves violaciones contra los Derechos Humanos perpetradas al principio del pasado siglo, pasamos a una etapa caracterizada por la esperanza para las víctimas de recibir justicia por los delitos cometidos pero sobre todo, a acciones que miran a prevenir dichas violaciones en el futuro. Por ejemplo, si miramos de cerca las políticas genocidas llevadas a cabo por algunos Estados, podemos constatar en que escenario internacional se verificaron y como decidió actuar la Comunidad de Estados para defender las víctimas o para frenar el masacre: Armenia, 1915, el genocidio que se perpetuó en el interior de este país se verificó en un momento histórico preciso, la Primera Guerra Mundial. En este caso hablamos de total impotencia de la Comunidad Internacional de actuar y frenar el masacre de más de 1.400.000 de víctimas, así como el genocidio perpetrado durante la Segunda Guerra Mundial, *Shoah*, realizado en contra de la población de los judíos europeos, que conllevó a la muerte de más de 5.000.000 de personas. Durante los hechos perpetrados en el territorio de la ex-Yugoslavia y de Rwanda el ámbito de una política de redefinición etnonacionalista del Estado, podemos apreciar una actitud diferente de la Comunidad Internacional, actitud de espera. De hecho se decidió, en esos casos, poner en marcha remedios judiciales internacionales para reparar a las víctimas y condenar a los responsables.

Cocientes que esos delitos no afectan solo a la población de los Estados involucrados, sino afectan a la Humanidad en su conjunto, los Estados decidieron actuar y no quedarse indiferente frente a estas amenazas para la Paz. De hecho, después de los crímenes cometidos en de la Segunda Guerra Mundial, se abre una etapa para la Comunidad Internacional caracterizada por la creación de una respuesta judicial a los crímenes cometidos. Se sitúan en este camino las acciones propuestas por el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas que creó, a través de dos resoluciones de 1993 y 1994, el Tribunal Penal Internacional para el territorio de la ex-Yugoslavia y el Tribunal Penal Internacional para los

crímenes cometidos en el territorio de Rwanda, para poder juzgar a los directos responsables, establecer la verdad y dar respuesta a las víctimas.

Siguiendo esta línea de investigación hemos decidido seguir investigando el tema de la represión de los crímenes internacionales, como violaciones a gran escala de los Derechos Humanos, amenazas a la seguridad internacional y por consiguiente a la paz, poniendo particular énfasis en los remedios judiciales nacionales e internacionales.

El punto de partida son las diferentes formas de jurisdicción a través de las cuales es posible condenar a los responsables de estos actos o resarcir a las víctimas, como la jurisdicción penal internacional, jurisdicción civil universal y el principio de jurisdicción penal universal, pero se centra en particular sobre este último principio que ha permitido juzgar a muchos responsables de crímenes internacionales, en el interior de algunos estados que prevén esta tipología de jurisdicción en su legislación nacional, como por ejemplo Alemania, Bélgica o España.

Quien escribe piensa que al estado actual, la jurisdicción penal universal, sería la solución judicial más eficaz a la hora de enfrentarnos a un crimen internacional, también respecto a la jurisdicción de las cortes internacionales, esto en cuanto, se podría activar en cualquier parte del mundo para conocer crímenes que no tienen ninguna conexión con el territorio que procede a las investigaciones y a los procesos, siendo una tipología de jurisdicción que se activa únicamente por la naturaleza del crimen, sin tener en consideración la nacionalidad de las víctimas o del victimarios o el lugar de comisión del crimen. Por su trámite se podría crear un sistema de justicia realmente global y en defensa de todas las víctimas, dejando sin ninguna importancia la nacionalidad de estas últimas. Pero, no podemos olvidarnos de las políticas legislativas activadas por algunos Estados, entre ellos España, que ahora están intentando limitar u obstaculizar esta tipología de jurisdicción, dejando la puerta abierta a la impunidad.

Antes de adentrarnos en este tema hay que hacer algunas premisas que nos permitan entender el cómo y el cuándo se ha llegado a estas soluciones internas e internacionales.

VI. El principio de jurisdicción universal

La creación de un horizonte normativo común a todas las naciones, debería estar acompañada a la creación de una justicia que sea realmente global. Para lograr este resultado y poner fin a las muchas y diferentes formas de impunidad, los Estados parte de la Comunidad Internacional han actuado organizando un sistema global que prevé la creación de normas fundamentales para el mantenimiento del orden público de la Comunidad Internacional, como la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, la Carta de las Naciones Unidas de 1945 y los tratados que prevén la persecución de las graves violaciones a dichos derechos, por ejemplo la Convención sobre la prevención y la persecución del crimen de genocidio de 1948.



Como explica Paolo de Stefano, Doctor de la Universidad de Padova e investigador de la Cátedra UNESCO Diritti Umani, Democrazia e Pace, en los últimos veinte años se ha asistido a un proceso de: «individuazione sul piano del diritto internazionale di una serie di norme di ordine pubblico della comunità internazionale ispirate alla tutela, anche penale, dei diritti e delle libertà fondamentali²» (De Stefano; 2000: 53).

Además, esta misma Comunidad de Estados ha decidido poner en marcha mecanismos aptos en el corto plazo a finalizar las violaciones masivas de los Derechos fundamentales, y a largo plazo, a dar justicia a las víctimas, restablecer la situación *quo ante* y condenar a los responsables.

En este marco legal, para enfrentarse y prevenir futuras violaciones masivas a los Derechos Humanos y luchar de forma conjunta también contra la impunidad, muy presente en países donde se cometieron dichas violaciones, se empezó a hablar del principio de jurisdicción universal, que permite a cualquier Estado juzgar delitos internacionales cometidos en cualquier parte del mundo, donde tanto las víctimas como el victimario puedan tener cualquier nacionalidad.

Este principio ha sido, hasta ahora, una alternativa útil respecto a la jurisdicción internacional activada por los tribunales internacionales como la Corte Penal Internacional, a través del cual han sido posibles numerosos juicios llevados a cabo por los tribunales internos de algunos Estados sobre crímenes internacionales cometidos por personas extranjeras y a daño de víctimas que no tienen la nacionalidad del Estado en el que se procede al juicio.

Entendemos por jurisdicción penal universal una tipología de jurisdicción que trasciende los Estados y que no tiene la intención de ligar un determinado crimen a un determinado territorio, sino de ampliar la persecución de algunos crímenes, de interés universal, y que por lo tanto pueden ser juzgados en un país que no tiene ningún interés específico para sus represiones.

En otras palabras, a través de este concepto, se prevé que las autoridades judiciales de los Estados puedan aplicar su leyes penales en casos que trascienden el solo Estado; pueden juzgar crímenes internacionales cometidos fuera de su propio territorio por parte de extranjeros. En principio, estos órganos pueden ejercer la acción penal también sin una conexión explícita entre este último y el Estado. Por lo tanto podemos decir que esta tipología de jurisdicción es totalmente aislada de los normales criterios o factores que ligan un crimen a los intereses estatales de persecución o, retomando lo dicho en el segundo capítulo de este trabajo, la jurisdicción universal se basa únicamente en la naturaleza del delito cometido sin tener en consideración el lugar de comisión de dicho acto, la nacionalidad de las víctimas o de los presuntos

² Traducción: se asiste a un proceso de individuación en el derecho internacional de una serie de normas de orden público de la comunidad internacional inspiradas en la tutela, también penal, de los derechos y de las libertades fundamentales.

responsables o sin otros elementos que ligan el crimen al Estado donde este último se perseguirá.

Principio, este último, que, aunque a lo largo de este siglo ha sido la base de muchos juicios para la persecución de crímenes tan atroces que ofenden a la Humanidad en su conjunto, ahora está siendo amenazado y cuestionado por parte de la misma comunidad de Estados, que en su momento la creó con la noble idea de dar una respuesta reparadora a las víctimas, restablecer el orden violado y por su tramite contraponerse a la impunidad que al mismo tiempo representa la negación más absoluta de la justicia teniendo el efecto de impedir la construcción del estado de Derecho en los territorios afectados por dichos actos.

En particular, asistimos a un retroceso en la persecución de los crímenes internacionales y con ello a la defensa y protección de los Derechos Humanos por parte de algunos Estados como España que, si bien en el pasado habían utilizado la jurisdicción universal como medio para reparar a las víctimas y condenar a los responsables de delitos internacionales en el interior de sus territorios, han empezado un lento camino hacia la erosión de esta tipología de jurisdicción a través de la creación de límites/condiciones que desnaturalizan el principio de jurisdicción universal. De hecho, en los últimos años, estos Estados, pioneros en la lucha contra la impunidad, han modificado su legislación introduciendo requisitos para obstaculizar tanto los procedimientos en curso como los futuros basados en esta jurisdicción penal.

Asimismo, podemos ver también que la jurisdicción civil universal, que está orientada solo a dar una reparación a las víctimas de un crimen internacional en un Estado que no tiene ninguna conexión con del delito, actualmente llevada a cabo únicamente por los Estados Unidos de América, está siendo amenazada por una reciente jurisprudencia de la Suprema Corte estadounidense, que también en este caso, cuestiona la posibilidad de introducir límites o condiciones para el ejercicio de esta tipología de jurisdicción por parte de las cortes de este país.

Las tendencias internacionales nos muestran, aún más, la fragilidad de un sistema universal que, chocando con otras normas de derecho internacional como la de no intervención en los asuntos internos de otros países o la inmunidad de los Estados de la jurisdicción y de paso afectando las relaciones económicas y diplomáticas entre los países, se ve limitado y cuestionado hasta al punto de que tenemos que preguntarnos: ¿se puede todavía hablar de una jurisdicción universal? ¿Estos límites introducidos por los Estados, amenazan la protección de los Derechos Humanos y con ello conllevan a un retroceso en la construcción de la Paz?

Dada la importancia que el ordenamiento jurídico español ha tenido en la aplicación de esta tipología de jurisdicción, como uno de los principales protagonistas en el escenario internacional, he decidido dedicar el próximo párrafo al análisis de la norma que regula en este país el poder judicial; la Ley Orgánica n. 6 de 1985, del 1 de julio, publicada en el Boletín oficial del Estado número 157 de 2/7/1985, y su artículo 23 en el que se prevé el principio de jurisdicción penal universal por los actos que trascienden el solo Estado, así como la Ley Orgánica de reforma 1/2009, publicada el 3 noviembre de 2009 en

el Boletín oficial del Estado número 266 de 3/11/2009, complementaria de la ley de reforma de la legislación procesal para la implantación de la nueva oficina judicial.



VII. La ley española en tema de jurisdicción universal

Ley Orgánica del Poder Judicial, n.6 de 1 de julio de 1985, establece las normas sobre la potestad y administración de la justicia. Dividida en seis libros, representa el cuerpo jurídico sobre los órganos que ejercen la potestad judicial, su organización y división en el territorio español y finalmente sobre las reglas para resolver los conflictos entre jurisdicciones competentes. En este cuadro jurídico, el principio de justicia universal, se materializa a través del Libro Primo, "de la extensión y límites de la jurisdicción y de la planta y organización de los juzgados y tribunales", Título Primo, "de la extensión y límites de la jurisdicción", artículo 23, párrafo 4, de la Ley 6 de 1985. Con este artículo el legislador ha querido atribuir una portada universal a la jurisdicción española, a tutela de los valores superiores declarados en la Constitución, en el ámbito de los crímenes previstos en esta Ley y en correspondencia de su gravedad y proyección internacional. Del artículo 23.4. En base a esta norma se establece la competencia de la jurisdicción española a juzgar los delitos de genocidio, lesa humanidad y terrorismo cometidos en el extranjero aunque sean cometidos por personas extranjeras.

La persecución internacional y transfronteriza que pretende imponer el principio de justicia universal se basa exclusivamente en las particulares características de los delitos sometidos a ella, cuya lesividad (pragmáticamente en el caso del genocidio) trasciende a las víctimas en concreto y alcanza a la Comunidad Internacional en su conjunto. Consecuentemente, su persecución y sanción constituyen no sólo un compromiso, sino también un interés compartido de todos los Estados cuya legitimidad no depende de ulteriores intereses particulares de cada uno de ellos (Tribunal Constitucional Español, STC 87/2000, del 27 de marzo, FJ 4-EDJ 2000/383).

Como explica Antoni Pigrau Solé (2009), la Audiencia Nacional Española, sobre la base de este artículo, ha recibido diferentes denuncias relativas a la comisión de determinados delitos en el extranjero, relativos al crimen de genocidio, a los crímenes de guerra y a los crímenes en contra de la humanidad. El autor habla de un proceso de revitalización de la jurisdicción universal en este país que se ha enmarcado en un fenómeno más grande y ha tenido efectos directos a nivel internacional. Esto en cuanto el proceso puesto en marcha por el trámite de esta ley:

Ha obligado a los distintos órganos judiciales españoles, en especial a la Audiencia Nacional, pero también al Tribunal Supremo y el Tribunal Constitucional, a introducirse de lleno en el debate internacional sobre el contenido y el alcance de las normas de derecho internacional penal. Ello ha generado distintas decisiones, no siempre coincidentes, que, poco a poco, han ido perfilando una interpretación más acorde con el derecho internacional. En paralelo, las presiones de terceros países y de influyentes sectores del mundo

jurídico han llevado a restringir el alcance de la jurisdicción universal en España por distintos caminos (Pigrau Solé, 2009: 19).

Esta ley se sitúa en cuadro político y jurídico caracterizado por un desarrollo impresionante en el ámbito del derecho internacional y de los Derechos Humanos.

La competencia internacional de los jueces penales españoles ha evolucionado de modo vertiginoso en el último cuarto del siglo XX debido al fenómeno de la globalización provocado principalmente (...) por la integración europea, especialmente a raíz de la creación del espacio europeo de libertad, seguridad y justicia, y por la irrupción de los jueces penales españoles aplicando el principio denominado de justicia universal (Escribano Testaut Pedro y otros, 2010: 147).

Como explica Rodríguez Yagüe:

La opción de las jurisdicciones nacionales que, como la española o la alemana, se convierten a su vez en subsidiarias de la Corte Penal Internacional en la persecución de delitos que no hayan sido cometidos en territorio español o por nacionales puede ser sorprendente en el marco de una legislación que, como la LOPJ en su art. 23.4, establece un principio de justicia universal puro o sin límites. (...) el contenido del principio de justicia universal queda intacto, invocándose para la extensión de la jurisdicción española en todos aquellos casos en los que la CPI no tenga competencia objetiva o bien haya decidido no intervenir (Rodríguez Yagüe; 2007: 23-24).

No obstante las muchas críticas y las dificultades encontradas en su camino, éste artículo ha sido la base jurídica de muchos casos abiertos a partir del famoso caso Pinochet de 1996. A través del auxilio de la jurisprudencia de la Audiencia Nacional, del Tribunal Supremo y del Tribunal Constitucional, se puede valorar el desarrollo que esta jurisdicción ha tenido en el interior de este país; desarrollo que ha influido los diferentes pronunciamientos de los tribunales internos que se han ocupado de causas como las violaciones cometidas en el territorio de Guatemala o la que se refiere al caso de la cárcel estadounidense de Guantánamo, donde han sido cometidos muchos crímenes a daño de los detenidos, presuntos terroristas.

En los últimos años esta tipología de jurisdicción universal está siendo cuestionada, debido a que conlleva a la injerencia en los asuntos internos a otros Estados y dificulta, por tanto, las relaciones diplomáticas entre los países. La doctrina internacional, entre otros Blanco Cordero (2004), Gil Gil (2009) y Abad Castelos (2012) sustentan la tesis de que estamos frente a una verdadera crisis del principio de jurisdicción universal, a tal grado que llegan a preguntarse si al estado actual, podemos decir que esta tipología de jurisdicción sigue existiendo

De hecho, en 2009, a través de la Ley Orgánica 1/2009, este principio ha sido modificado por el legislador por diferentes razones políticas y económicas. Mirando de cerca las modificaciones introducidas podemos ver cómo, en primer lugar, se han tenido en cuenta los crímenes introducidos por la Ley 13/2007, pero han sido eliminados de este listado, los crímenes de guerra entre los que pueden ser reprimidos en España, bajo del criterio de la universalidad. En segundo lugar se han establecido

criterios para que los jueces de la Audiencia Nacional puedan perseguir los crímenes previstos en el listado así reformado. En particular se prevé que puedan perseguir sólo los delitos en que las víctimas tengan nacionalidad española o los en que los responsables se encuentren en el país, o en los casos en que se encuentre una conexión relevante entre el delito y el territorio. Ulterior condición prevista en el nuevo artículo 23 párrafo 4 es que el reato será buscado sólo si no han empezado juicios, sobre los mismos actos, en el territorio donde han sido cometidos los hechos o ante un tribunal internacional.

En nuestra investigación proponemos algunas preguntas que surgieron a lo largo de de estos últimos dos años, para poder entender mejor los reales motivos que han conllevado a la reforma de dicho artículo. En particular nos preguntamos si este proceso empezado con la ley 1 de 2009 podría tener consecuencias negativas por el Derecho Internacional y si con ello, representa un paso atrás en la protección de los Derechos Fundamentales y de la construcción de la Paz.

No cabe duda de que esta última ley interviene en un momento histórico complicado, en que varios intereses nacionales e internacionales chocan y esto tiene consecuencias directas o indirectas también en las cuestiones relativas a la justicia o a la política exterior de los Estados.

Como expone Luis Carlos Nieto García (2009), en su artículo sobre la reforma de la jurisdicción universal: un acuerdo para desandar un avance en la defensa de los Derechos Humanos, lo que está en juego tras la ley 1 de 2009 es muy importante, ya que por su trámite se pretende debilitar el contenido de las convenciones internacionales que prohíben, previenen la comisión de un crimen internacional y que establecen precisas obligaciones para los Estados parte de estas últimas como la de investigar los hechos, condenar a los responsables y resarcir a las víctimas.

Comprometidos con defensa de los Derechos Humanos y en particular con la protección y reparación de las víctimas, lo que se intenta manifestar en el presente artículo es que ha comenzado un lento pero progresivo retroceso a nivel legislativo, en el territorio Español, sobre este tema, proceso que está dirigido a limitar u obstaculizar la utilización de esta tipología de jurisdicción. Quien escribe piensa que limitar u obstaculizar, a través de la reforma del principio de jurisdicción universal, la posibilidad de las víctimas de recibir justicia supone un traspie significativo en la defensa de los Derechos Humanos, defensa prevista en los tratados y convenios internacionales ratificados por España y al mismo tiempo resulta ser un paso atrás en el camino hacia la creación de un horizonte normativo para la convivencia en paz, en los términos usados por Vicent Martínez Guzmán.

VIII. Conclusiones

110



Cada persona, desde su propia experiencia, trabajo e investigación puede contribuir y aportar algo a los estudios de paz. Siendo una abogada especializada en derecho internacional, he decidido analizar la estrecha vinculación existente entre los estudios de paz y el tema de la persecución de los crímenes internacionales y defensa de los derechos fundamentales de todos los seres humanos. La protección de dichos derechos, ya no puede quedarse en las manos de los Estados, sino bien necesita un sistema más amplio de cooperación y auxilio, sistema que al mismo tiempo permita luchar de forma global las muchas formas de impunidad hoy en día existentes.

El principio de jurisdicción universal seguramente se inserta en este sistema global de prevención y persecución de delitos tan graves que ofenden el mismo concepto de dignidad de los seres humanos. Activada por las cortes nacionales, esta tipología de jurisdicción representa un faro para las víctimas de esos delitos y un aliado en la lucha a la impunidad. La problemática que surgió durante la preparación de mi tesis doctoral, muestra la conexión existente entre la persecución de los crímenes internacionales y la protección de los Derechos Humanos. De hecho, se miramos la reforma del principio de jurisdicción universal, no podemos dejar de preguntarnos que consecuencias negativas habrá para las víctimas y como esto podrá representar un paso atrás para todos los seres humanos.

IX. Bibliografía

ABAD CASTELOS, M. (2012): «La persecución restringida de los delitos que lesionan valores esenciales de la Comunidad internacional: ¿sigue existiendo la jurisdicción universal en España?», *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, n. 15, Madrid, Universidad Carlos III de Madrid. Instituto de derechos humanos Bartolomé de las Casas, 65-90.

BLANCO CORDERO, I. (2004): «Crisis del principio de jurisdicción universal en el derecho penal internacional contemporáneo (y II)», *Diario La Ley*, n. 5981, Madrid, La Ley-Actualidad.

CARRILLO SALCEDO, A. (2001): *Soberanía de los Estados y Derechos Humanos en Derecho Internacional Contemporáneo*, Madrid, Editorial Tecnos.

DE STEFANO, P. (2000): *Profili di diritto penale internazionale nella prospettiva dei diritti umani*, quaderni del Centro studi e formazione sui diritti della persona e dei popoli, Cattedra Unesco Diritti umani, democrazia e pace, Università di Padova, Padova, Cedam.

ESCRIBANO TESTAUT, P. Y OTROS (2010): *Ley Orgánica del Poder Judicial, comentada, con jurisprudencia sistematizada y concordancias*, Colección Tribunal Supremo, Madrid, El Derecho Grupo Editorial.

EVANS, G. (1993): *Cooperating for Peace. The Global Agenda for the 1990s*

and Beyond, Allen & Unwin, St Leonards (Australia).

GAJA, G. (1981): «Jus Cogens Beyond the Vienna Convention», in *Recueil des Cours*, T.172, 1981- III, The Hague Academy of International Law , La Haya 271-316.

GIL GIL, A. (2009): «Principio de legalidad y crímenes internacionales. Luces y sombras en la Sentencia del Tribunal Supremo en el caso Scilingo», en Cuerda Riezu, Antonio Rafael y Jiménez García, Francisco (coords.): *Nuevos Desafíos del Derecho penal internacional: Terrorismo, crímenes internacionales y derechos fundamentales*, Madrid, Tecnos.

KANT, I. (2005): *Fondazione della metafisica dei costumi* (1785), Editori Laterza, Bari.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2009): *Filosofía para hacer las paces*, segunda edición, Barcelona, Icaria.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2008): *El papel de la sociedad civil en la construcción de la paz: un estudio introductorio*, documentos de trabajo 1, Icaria-Editorial, Barcelona.

PICONE, P. (1983): «Obblighi reciproci ed obblighi *erga omnes* degli Stati nel Campo della Protezione internazionale dell'ambiente marino dall'inquinamento», in Starace (a cura di), *Diritto Internazionale e Protezione dell'Ambiente Marino*, Milano, Giuffré Editore.

PIGRAU SOLÉ, A. (2009): *La jurisdicción universal y su aplicación en España: la persecución del genocidio, los crímenes de guerra y los crímenes contra la humanidad por los tribunales nacionales*, Generalidad de Catalunya, Departamento de Interior, Relaciones Internacionales y Participación, colección "Recerca x Derets Humans", 3, Barcelona. Generalidad de Catalunya.

RAWLS, J. (1975): *Teoría de la Justicia*, edición en español, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

RODRÍGUEZ YAGÜE, C. (2007): «Criterios de resolución de conflictos entre la corte penal internacional y tribunales ad hoc y la jurisdicción española: a vueltas con la justicia universal», *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, consultado en la web: <http://www.reei.org/index.php/revista/num14/articulos/criterios-resolucion-conflictos-entre-corte-penal-internacional-tribunales-ad-hoc-jurisdiccion-espanola-vueltas-con-justicia-universal>, Consultado el 24 de febrero de 2013.

Desvelar la pretensión de neutralidad/objetividad de la ciencia moderna desde la óptica feminista: de la tecnofobia al desarrollo del Ciberfeminismo

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



I. Resumen

A continuación se tratará el surgimiento del modelo científico moderno, así como el papel de los estudios de género a la hora de reivindicar las desigualdades que se perpetúan en el ámbito científico. A su vez, se efectuará un repaso por diversas corrientes feministas centradas en el estudio crítico de los ámbitos tecnológico y científico: ciberfeminismo y tecnofeminismo.

Palabras clave: ciencia, neutralidad, objetividad, género, sexo, feminismo, ciberfeminismo, tecnofeminismo, poder.

II. Introducción

La ciencia no es neutral, su construcción histórica como institución o simplemente la propia divulgación de los avances científicos, suponen la recreación de ciertos modelos y valores que han permitido generalizar los binomios ciencia-naturaleza, razón-emoción y poder-sumisión, asociados a la dicotomía varón-mujer. Mediante dichas construcciones hemos interiorizado la idea de que la ciencia es masculina y está asociada al poder, mientras que la naturaleza es femenina y se asocia a la debilidad. Así pues, deberemos tener en cuenta desde el inicio, que la asociación cultural de la naturaleza con una “feminidad pasiva y reificada”, así como de la cultura con una “masculinidad activa y reificadora”, resulta clave para comprender la formación de la ciencia occidental moderna tal y como la conocemos hoy en día (Wajcman, 2006: 132).

Por otra parte, para entender las premisas sobre las que se sustenta el ciberfeminismo debemos partir del reconocimiento del dominio histórico de los hombres sobre las máquinas y la permanente subrepresentación que han vivido las mujeres en la ciencia y la tecnología (Wajcman, 2006: 16). Una vez afirmado y reconocido este hecho, estaremos más cerca de comprobar que la ciencia no es una verdad neutra, no se trata de un concepto desligado de valores; la ciencia es conocimiento social y una práctica semiótico-material que utiliza formas de narración semejantes a las de otros conocimientos sociales para llegar al público y configurar así su imagen (Wajcman, 2006: 128). Al tratarse de un proceso de narración, los significados sobre los que se sustentan dichas narrativas responderán a ciertos modelos, en este caso patriarcales, que perpetuarán las dinámicas de dominación capitalista sobre las mujeres.

En resumen, no se puede obviar el poder del desarrollo científico y tecnológico a la hora de provocar cambios en las sociedades, ya que en muchas ocasiones son los inventos tecnológicos los que redefinen las relaciones sociales, políticas y económicas. Dentro de estos cambios, debemos preguntarnos si pueden variar las relaciones dicotómicas entre hombres y mujeres dentro de estas nuevas esferas. Por tanto, la cuestión

recae en discernir si el problema radica en el monopolio de los hombres sobre la tecnología o si la propia tecnología es inherentemente patriarcal y precisa de una redefinición de sus bases. Nosotros apoyaremos esta segunda visión, haciendo que ese reconocimiento suponga un paso adelante en la transformación de unos valores que han sometido a las mujeres desde hace siglos.

III. Marco teórico y objetivos

Se pretende alcanzar un objetivo principal: cuestionar la supuesta neutralidad de la ciencia moderna y del ámbito científico en general. Para esto, se tendrán que alcanzar otros objetivos secundarios interrelacionados entre ellos, pero no por esto menos importantes:

- Acercarnos al surgimiento del modelo científico moderno y su proceso de institucionalización como un ámbito sinónimo de objetividad y neutralidad.
- Definir el papel de los estudios de género a la hora de analizar el campo científico como un espacio de desigualdad entre hombres y mujeres.
- Adentrarnos en la corriente filosófica del Ciberfeminismo, haciendo hincapié en autoras como Sadie Plant y Donna Haraway.

IV. Material y método

La metodología llevada a cabo en el presente artículo de investigación se corresponde con la de un trabajo de revisión teórica consistente en la búsqueda de materiales académicos relacionados con nuestro tema de investigación, así como de su selección, lectura y posterior tratamiento crítico a partir de una posición de reflexión filosófica. Así pues, se destacan las publicaciones y trabajos de diversas autoras como Judy Wajcman, Donna Haraway, Sadie Plant, Ana Martí y Sonia Reverter.

V. La institucionalización de la ciencia moderna

La principal tarea de la ciencia recae en “nombrar” la naturaleza (Fox, 1991: 26), mediante las teorías y los conceptos formulados a través de la ciencia, se construye a la naturaleza así como al profesional científico/a y a la sociedad. Reconociendo esta potencial capacidad para definir el mundo que nos rodea, no nos sorprenderá ver cómo ha influido el proceso institucionalizador de la ciencia en la concepción que hoy en día tenemos de ella.



La institucionalización de la ciencia moderna se produjo en la Inglaterra del siglo XVII, y como la ciencia no es un ámbito social aislado de los significados y las ideologías reinantes en la sociedad en la que se desenvuelve, al haber nacido en este contexto, se construyó en base a una ideología concreta. Por tanto, la visión de género propia del momento fue una mediadora crucial entre su nacimiento y las transformaciones económicas y políticas que le acompañaron (Fox, 1991: 52). Sin embargo, la dicotomía hombre-mujer, cultura-naturaleza, razón-emoción sobre la que nace y se basa la ciencia determinista, no surgen en esta época, son en base mucho más antiguas. Lo que ocurrió fue que el auge del capitalismo provocó una gran polarización de dichas dicotomías, las definiciones de masculino y femenino fueron polarizándose para adecuarse a la división cada vez mayor entre trabajo y hogar, una polarización que aún se mantiene.

La *Royal Society* fue creada en Inglaterra en el año 1662, y actualmente es una de las sociedades científicas más antiguas de toda Europa, fundada por un grupo de estudiosos (todos los miembros eran hombres blancos de reconocido prestigio) que se reunían para debatir sobre la “nueva filosofía” o “Filosofía experimental” (Mecánica, Geometría, Medicina, Estática, etc.). En sus reuniones estaba prohibido tratar temas metafísicos o políticos, rasgo que ya nos indica la intención de separar la ciencia del resto de los ámbitos sociales, convirtiéndola en un espacio autista.

En muchos aspectos, La *Royal Society* sería considerada por sus miembros como la realización fáctica del programa baconiano. La concepción que el filósofo Francis Bacon (1561-1626) otorgaba a la ciencia, marcaría esa visión masculinizada de la misma. Desde estas premisas se concebía la ciencia como una oportunidad de que el hombre dominase la naturaleza (Alcañiz, 2001: 21), la posibilidad de establecer una relación de subordinación de ésta frente al primero, que permitiría su progresiva explotación mediante los avances científicos. La idea de concebir la ciencia como un matrimonio entre entendimiento y naturaleza es un claro ejemplo de su nacimiento bajo la idea de un contrato. Es decir, se unen ambos elementos bajo una especie de acuerdo jurídico que otorga poder a una parte sobre la otra. Por tanto, la ciencia nace teniendo como base la violencia legítima, una agresión que permite desentrañar los entresijos de la naturaleza para “arrancar” de los hechos sus principios reguladores, “penetrar en los secretos y en las entrañas de la naturaleza”, para así conseguir “someterla” y “triunfar sobre ella” gracias al control de sus leyes (Otonello, 2011: 14). Por tanto, vemos que detrás de la aplicación científica y tecnológica existe siempre una ideología (Habermas, 1968), por eso no resulta descabellado afirmar que la ideología patriarcal domina las aplicaciones que llevamos a cabo como sujetos sociales en ambos campos.

En gran medida, explicaciones como las que hemos mencionado en las anteriores líneas son las que han permitido afirmar la existencia de un ímpetu patriarcal en el racionalismo propio de la Modernidad. Esa



violencia de la que hablamos es requerida no sólo “como fuerza que doblega la materia, sino también para domesticar la espontaneidad imaginativa de la Humanidad, ejercicio que se lleva a cabo en gran parte a través del método sistemático que gira en torno de la observación y la experimentación” (Zalaquett, 2012).

Así pues, Francis Bacon podría identificarse como el precursor del espíritu científico moderno, resultante del nacimiento y posterior desarrollo del proceso de la Ilustración. Pues fue él mismo quien definió al conocimiento por su disposición a acrecentarse infinitamente mediante la superioridad efectiva del hombre sobre la naturaleza. Y quien identificó “como eslabón fundamental de esa asociación entre saber y poder al método experimental, agente de la reversión de la sumisión a la naturaleza en dominio sobre ella” (Horkheimer y Adorno, 1988: 16). En este orden, resulta importante destacar que esa naturaleza a dominar era asociada al cuerpo y el ser femeninos (Beauvoir, *El segundo Sexo*, 1949), por tanto, se trata de un reflejo de las relaciones de género que existían en la vida social. La ciencia es poder, y esa fuerza ha permitido subyugar a la naturaleza al tiempo que acababa segregando a las mujeres de la esfera pública, e inevitablemente de la ciencia y la tecnología.

Si nos preguntamos acerca de la concepción de las mujeres como naturaleza dominada dentro de la ciencia moderna, veremos que no se trata tanto de encontrar esas ideas de forma explícita en los textos de Bacon, como de comprender que su concepción de la ciencia responde a un contexto concreto caracterizado por el auge del capitalismo y el ascenso progresivo de la clase burguesa a los puestos políticos. Es decir, Bacon vivió el tiempo en que “el deseo del intelecto de vencer a la superstición que da origen a la Ilustración determina paso por paso la evolución y el desarrollo de la ciencia moderna” (Zalaquett, 2012: 34). Y en ese proceso, la razón se instrumentaliza al servicio del poder del capital y de la economía burguesa.

De esta manera, al igual que impera el criterio del cálculo y la utilidad en la economía, porque éstas son las necesidades del comercio y la clase burguesa del momento, los valores sociales asociados a las mujeres también se impregnaron en los modelos científicos. En esta línea, el modelo de mujer propio del Romanticismo desarrollado por la burguesía, tenía asociados ciertos valores sobre los que se encuentran: lo enigmático, lo exótico, lo natural. Como vemos, todas las cosas que la ciencia pretendía dominar. Aunque fuera por una simple asociación de ideas, las mujeres son identificadas con la naturaleza, con aquello que la ciencia y el nuevo método nos permiten subyugar.

Sin embargo, que estos hayan sido los valores mediante los cuales se han construido los significados científicos, no quiere decir que ésta sea la única forma posible de concebir la ciencia, sino todo lo contrario. Por ejemplo, mientras los baconianos concebían la ciencia como un “maridaje casto y legal entre mente y naturaleza, que pusiera a esta última al servicio del hombre y la hiciera su esclava” (Fox, 1991: 56), los alquimistas del Renacimiento concebían los avances científicos como un coito entre

ambos elementos, entre varón y mujer, donde uno no estaba subordinado necesariamente al otro. Frente al superhombre dominador y poderoso de Bacon, los alquimistas creían en un ser hermafrodita que uniese mente y naturaleza en una profunda simbiosis.

Debido a los fundamentos de la institucionalización de la ciencia moderna que acabamos de señalar, tanto para el científico como para su público, el pensamiento científico es pensamiento masculino, y esto tiene como consecuencia directa que la mayor parte de la comunidad científica esté aun hoy formada por hombres, al tiempo que las mujeres quedan excluidas de esta esfera o se encuentran con mayores dificultades de acceso en su camino. Y es que los padres fundadores de la ciencia moderna se adhirieron a las posiciones patriarcales de Bacon y, el saber y el conocimiento quedaron asociados a un quehacer masculino, privilegiado y productivo. En consecuencia, “lo que ha sido nombrado como científico, no son sino las prácticas y el pensamiento de determinados hombres (en masculino) del mundo occidental” (García Sainz, 2002). Además, estas ideas las vemos reflejadas también en nuestro lenguaje, por poner un ejemplo de lo más evidente, cuando hablamos y diferenciamos entre ciencias “duras” o ciencias “blandas”; implícitamente estamos apelando a la dicotomía de la que venimos hablando, en la que la primera tipología se asocia al hombre y la segunda a la mujer. Y las cifras de acceso a los estudios universitarios de estas “dos culturas” así lo demuestran.

Así pues, dentro de la ciencia moderna la naturaleza es sometida a un proceso de objetificación, en la cual se ve convertida en un objeto de estudio autónomo. En esta naturaleza objetivada, lo masculino connota autonomía, separación y distancia. Connota un rechazo radical de cualquier tipo de mezcla entre sujeto y objeto, que tal como ahora se evidencia, son identificados con bastante consistencia como masculino y femenino (Fox, 1991: 87). El sujeto debe observar al objeto de estudio sin interferir en sus acciones o su devenir, esto responde a una concepción muy positivista de la ciencia. Pero lo que no se tuvo en cuenta aquí, es que ni ciencia ni tecnología son objetos autónomos separados de los seres humanos, sino todo lo contrario, porque la razón de ser de la ciencia recae en dar respuesta a las necesidades de los diferentes seres humanos que habitan el mundo.

Poco a poco el determinismo científico fue reinando en muchas de las esferas de conocimiento, imperaba una intención de que la ciencia lo explicase todo. No obstante, esa visión de la tecnología como ser autónomo, exterior e independiente a la dinámica social (Martí, 2011: 44), implica una puesta en importancia del poder de la tecnología como herramienta de cambio social. Se concibe la relación de la sociedad con la tecnología como una influencia unidireccional en la que es la primera la que tiene la capacidad de transformar, de cambiar las bases de vida de los seres humanos. Sin embargo, como veremos, no podemos concebir la ciencia como un ser autónomo sin ideología, ya que también es producto

de las relaciones sociales y se sostiene sobre lo que los seres humanos demandan o esperan de ella.

En resumen, “el discurso patriarcal de Bacon consagró el quehacer científico como una voluntad de poder y de dominio capaz de someter a la naturaleza a sus designios” (Zalaquett, 2012: 34). En su *Novum organum scientiarum* (1602), donde promulgaba la “nueva ciencia”, Bacon afirma que “la ciencia anterior representaba sólo un descendiente femenino, pasivo, débil, expectante, pero ahora ha nacido un nuevo hijo masculino, activo viril, generativo” (Solsona, 1997: 73) capaz de dominar a la naturaleza y a las mujeres. A mi parecer, las frases que acabamos de citar resultan ser suficientemente reveladoras por sí mismas.

VI. Incorporar la perspectiva de género en el estudio de la ciencia

Frente a este determinismo científico surgen actitudes críticas que dentro de los estudios de género analizan las estructuras del discurso científico-tecnológico y proponen nuevos modos de concebir la ciencia. Hay que tener en cuenta que tecnología y sociedad están unidas, que el cambio tecnológico está conformado al mismo tiempo por las circunstancias sociales en las que éste se produce. Porque un sistema tecnológico nunca es meramente técnico: su funcionamiento implica también elementos económicos, empresariales, políticos e incluso culturales. En este sentido, la perspectiva de género se ha ido incorporando dentro de los estudios de ciencia a partir de los años setenta para denunciar la invalidez de la concepción de ciencia y tecnología como entes autónomos.

La primera etapa de las aportaciones feministas al análisis de la tecnología, se centraron sobre todo en estudiar su impacto en las mujeres (Alemany, 1992: 10). Los *Women's Studies* empezaron a denunciar la ausencia del trabajo y el papel de las mujeres en diferentes ámbitos públicos, entre los cuales se encontraba el campo científico y tecnológico. Pero el feminismo se centró demasiado en criticar el tecnopoder de los hombres, pasando por alto las posibilidades de subversión de las nuevas tecnologías. Carencia que se encargaron de suplir en la década de los noventa otras vertientes del feminismo que ofrecieron a la tecnología una oportunidad para ver las vías positivas que ésta ofrecía a las mujeres.

A finales de los setenta, la autora Judy Wajcman denunció el riesgo de concebir la tecnología como un espacio autónomo e independiente de la sociedad, ya que esta concepción suponía poner límites a sus compromisos democráticos y sociales. Es decir, aceptar el determinismo científico suponía para ella “la aceptación carente de crítica del cambio tecnológico, la adaptación defensiva al mismo o el rechazo sin más de éste” (Wajcman, 2006: 54). Porque si la tecnología se concebía como algo externo a la sociedad, no existían oportunidades de democratización y se perpetuaban las mismas desigualdades, pero en nuevos escenarios.

Las teorías tecnofeministas, encabezadas por dicha autora, llevan a cabo un análisis del impacto que tiene el cambio tecnológico en hombres

y mujeres, suponen el reconocimiento de que todos los/as ciudadanos/as configuran la tecnología, ya que ésta y la ciencia son resultado de las relaciones sociales. Al mismo tiempo, denuncia uno de los grandes problemas del discurso científico y es el hecho de que “la orientación masculina de la mayor parte de la investigación tecnológica ha ocultado durante mucho tiempo la importancia de las invenciones en la esfera femenina” (Wajcman, 2006: 29).

En esta línea, gran parte de los primeros trabajos que se desarrollaron en el campo de los Estudios de Género focalizados en la ciencia, se centraron en denunciar la ausencia y invisibilidad de las mujeres como profesionales científicas, sin llegar a un análisis estructural y profundo de las verdaderas causas de esa situación. Por ejemplo, se realizaron diversas publicaciones biográficas sobre mujeres científicas que habían tenido un gran papel en ciertos avances, pero que habían permanecido en un tercer plano. Para hacer visible el papel de las mujeres en los ámbitos que venimos tratando, sería una buena arma, pero no sirvió para cambiar las estructuras que siguen fomentando esas desigualdades.

Durante los años ochenta, en el campo de la biomedicina se planteó la idea de que la masculinización de la ciencia podía revertirse promoviendo el acceso de las mujeres a los puestos científicos. Se pensó que la igualdad en la presencia de las mujeres dentro del ámbito científico y tecnológico, podrían corregir el sesgo de género en los usos de la ciencia. En consecuencia, el interés se centró en desvelar los obstáculos en el acceso de las mujeres a las instituciones y las trabas que dificultaban el desarrollo de la carrera científica y las trayectorias laborales (Martí, 2011: 55). Sin negar la importancia de las políticas de acceso y de igualdad de oportunidades, este planteamiento del feminismo liberal estaba pensado con poco alcance, ya que definía el problema en términos de relaciones de poder individuales, y era necesario reorientar la mirada hacia las estructuras sociales y considerar la relación entre presencias y ausencias de mujeres y hombres en los distintos ámbitos de la vida social (Izquierdo, 1988: 51). Se trataba, en definitiva, de inscribir dicha problemática en el contexto global de la división del trabajo en su sentido más amplio.

El cambio de perspectiva más importante y necesario se dio en los años ochenta, cuando se pasó de plantear la cuestión de las mujeres en la ciencia y en la tecnología a cuestionar la ciencia y la tecnología en tanto que prácticas neutrales. Con el movimiento de ciencia radical de orientación marxista se empezaron a estudiar las relaciones de poder sobre las que se edificaba la ciencia. Además, debían situarse asimismo en las superestructuras prestando atención al sesgo androcéntrico que impregnaba la práctica científica. En este sentido, “se alertaba de que animar a las mujeres a integrarse en este universo masculino, sin cuestionarlo, suponía instarlas a adoptar el modelo dominante” (Fox, 1991: 191). Así pues, desde los estudios marxistas se denunció que la ciencia era inherentemente patriarcal, y que por tanto, estaba dominada

por valores masculinos y intereses capitalistas que promovían un afán de control, dominio y explotación frente a las mujeres.

Pero este reconocimiento derivó en un pesimismo tecnofóbico que no transformaba la realidad y se centraba en ver sólo lo negativo de la ciencia, sin prestar atención a todas sus potencialidades de emancipación para el movimiento feminista. No obstante, sus aportaciones sirvieron en gran medida para incitar al estudio de las bases estructurales de los modelos científicos patriarcales. Y fue entonces cuando, frente a esa tecnofobia, surgieron las teorías ciberfeministas más utópicas, que supieron reconocer el potencial liberador de las nuevas tecnologías de la información, pero que actualmente corren el riesgo de llegar a caer en su propio tecnoentusiasmo.

VII. Ciberfeminismo: el potencial de la ley y la tecnología

El término ciberfeminismo nace de la mano de la autora británica Sadie Plant en el año 1995, abriendo paso a una nueva corriente de la teoría feminista que centraba sus estudios en el ciberespacio, entendido como el lugar donde las personas pueden establecer una conexión con la tecnología de la información para encontrar nuevas formas de construir la identidad humana. A partir de este nacimiento, en el mundo de la tecnología de la información las dicotomías cuerpo/mente, biología/tecnología, natural/artificial están bajo sospecha (Reverter, 2000).

En 1997 se celebró el Primer Encuentro Internacional Ciberfeminista en Alemania, y como suele ocurrir dentro de todas las corrientes teóricas, existen en el ciberfeminismo diferentes concepciones del ciberespacio que se engloban en dos vías principales de pensamiento: las que conciben el ciberespacio como una herramienta para la liberación de las mujeres y las que creen que la realidad cibernética actual no es más que una reproducción de las viejas dicotomías que venimos estudiando y sobre las que se sustenta el sistema patriarcal. Como vemos, para muchas de las ciberfeministas la realidad virtual se configura como un nuevo espacio para socavar viejas relaciones sociales, un lugar de libertad y de liberación de los roles de género convencionales (Wajcman, 2006: 12). Las posibilidades de acceso a la información, la democratización de la red y la posibilidad de acceder a diferentes espacios de construcción de identidades, es vista desde esta perspectiva como una oportunidad para destruir las construcciones de género históricas que han sometido a las mujeres durante siglos.

En esta línea, encontramos autoras de la talla de Shulamith Firestone, quien argumentaba en 1972 en su escrito *The Dialectic of sex*, cómo la cibernética ofrecería la posibilidad de romper los límites físicos que impone la biología tanto a hombres como a mujeres. Donna Haraway reactivó cualquier reflexión sobre el tema al ofrecer el concepto de cibernética en 1991, idea que trabajaremos más adelante. Así pues, Sadie Plant concibe el ciberespacio como una posibilidad de acabar con la visión del

mundo construida por el orden patriarcal, argumentando que los sistemas informáticos multifuncionales tienen más en común con las mujeres que con los sujetos masculinos (Reverter, 2000).

Hay que sumar a esta línea de pensamiento la corriente del *ciberpunk*, movimiento que mezcla el uso de las tecnologías de la información y la cibernética con intenciones de denunciar ciertos hechos e incitar a un cambio radical en el orden social. Se suele tratar de mujeres jóvenes con un alto grado de uso de Internet, quienes mediante la creación de blogs, páginas web, etc., ofrecen sus visiones del mundo a través de tonos irónicos y agresivos contra los estereotipos sexuales.

En la otra vertiente encontramos las corrientes que conciben el ciberespacio como una nueva dimensión para la dominación patriarcal. Porque si nos paramos a analizar la realidad, vemos que la cibercultura no ha cambiado estructuralmente los estereotipos de género, sino que perpetúa la opresión de las mujeres y otros grupos. Según análisis estadísticos son los hombres los que forman la élite de poder en Internet, aquellos que deciden y diseñan (Reverter, 1992). Si bien el ciberfeminismo anhela un mundo donde la superación de los géneros es de hecho posible, Internet no ha supuesto aún tal cambio.

Pero no son solamente las ciberfemnistas las que reflexionan sobre las relaciones entre ciencia y género, otras corrientes también incorporan su propia visión sobre el ámbito científico. Y es que la idea de que la tecnología occidental encarna los valores patriarcales y que su proyecto consiste en la dominación y el control de las mujeres y de la naturaleza es un precepto importante del feminismo radical, del feminismo cultural y del ecofeminismo (Wajcman, 2006: 33). Como vemos, existen diferentes modos de concebir la ciencia, las nuevas tecnologías y la red desde la perspectiva feminista. Mientras que unas ven el ciberespacio, las nuevas tecnologías y demás como una oportunidad, otras ven que sólo es un espacio más de dominación liderado por los de siempre. Mientras unas ven que la maternidad es lo que conecta a las mujeres con la naturaleza y que la hace ser diferente y “mejor” que el hombre, otras autoras subrayan la necesidad de desarrollar contraceptos eficaces y tecnologías de alumbramiento con el fin de liberar a las mujeres de la tiranía de la reproducción que dicta la naturaleza de la opresión de las mujeres (Wajcman, 2006: 34).

En resumen, existen muchas y diferentes teorías feministas sobre el papel de la ciencia en el proyecto de emancipación de las mujeres, pero dejando de lado esta gran variedad, lo que resulta innegable es que los nuevos espacios tecnológicos tienen un gran poder de transformación social.

Sadie Plant: tejiendo mantos de comunicación

Es cierto que Internet ofrece un espacio de libertad, sin embargo, también es cierto que existe una brecha digital de acceso tanto para las mujeres como para otros grupos sociales como puedan ser los/as ancianos/as o las personas con escasos recursos económicos. Dichos

grupos quedan excluidos de los nuevos espacios cibernéticos, excluidos de las nuevas formas de socialización. A pesar de las potencialidades de liberación que pueda tener la red, las desigualdades que existen en la esfera política, cultural, económica, etc. de nuestro día a día, se trasladan al ámbito cibernético con gran facilidad.

Y es que muchos de los teóricos sociales de la tecnología no entran a analizar las relaciones de género en estos nuevos ámbitos, quedando deslumbrados por la novedad de estas tecnologías. Manuel Castells considera que la sociedad-red ofrece nuevas formas de sociabilidad que darán lugar a comunidades más perfeccionadas y a una mayor armonía en el mundo (Wajcman, 2006: 94), mediante esta visión se están obviando hechos como que la mayor parte de los cibernautas son hombres blancos de mediana edad. Y lo que es más, que la cultura *hacker* que tanto elogia Manuel Castells, es una cultura masculina y predominantemente de raza blanca y clase media (Wajcman, 2006: 98).

Siguiendo con las ideas de Castells, el ciberfeminismo también vería esas posibilidades de democratización de la red, pero, si como venimos diciendo, la presencia de las mujeres queda relegada a un segundo plano, no son alfabetizadas tecnológicamente ni van a tener acceso a estas tecnologías, el dominio del hombre se trasladará también y sin grandes dificultades al ámbito cibernético. Las nuevas tecnologías son maleables, pero también las continuidades del poder y de la exclusión, aunque lo hagan bajo formas nuevas (Wajcman, 2006: 86).

Partiendo de las premisas elaboradas por el padre del Psicoanálisis, Sigmund Freud, Sadie Plant establece una equiparación entre el acto de tejer y las líneas de comunicación que conforman a la nueva sociedad-red (Castells, 1991). Dicha autora sugiere que una actividad que siempre ha sido practicada por mujeres como lo es el acto de tejer, otorga a éstas la capacidad para dirigir o gestionar mejor la nueva situación. Es decir, la acción de tejer se identifica con las líneas de comunicación que enlazan el mundo, las comunicaciones que dichas líneas permiten y la metáfora de las máquinas conexionistas (Wajcman, 2006: 102). El amasijo de redes de comunicación, de hilos telefónicos, o como queramos llamarle, surge como imitación del vello púbico enmarañado alrededor de la vagina, término muy freudiano.

Es en su obra *Zeros and ones* donde esta autora plantea que “la introducción del código binario supone un plano de equivalencias que socava la base misma de un mundo en que lo masculino y lo femenino siempre han desempeñado los papeles de superestructura y de base material” (Plant, 1997). Se trata de un nuevo código, el lenguaje de la red cibernética es un nuevo lenguaje que puede ayudar a escribir nuevos significados. Además, cree que Internet ofrece grandes posibilidades para crear comunidades feministas y nuevas formas de organización política (Alemany, 1992: 15) lejos de las manos de las élites masculinas de dominación. Por eso, “el ciberfeminismo implica que se está desarrollando una alianza entre mujeres, máquinas y la nueva tecnología que las mujeres están usando” (Plant, 1997). Por primera vez en la

historia, las mujeres tienen los instrumentos adecuados para hacer frente a su dominación y acabar con ella, ahora sólo queda que puedan acceder a ellos.

Al mismo tiempo, Plant señala que las nuevas técnicas interactivas, como los videojuegos, recodifican radicalmente la cultura y la conciencia pornográfica (Wajcman, 2006: 110). No obstante, aunque estos nuevos productos audiovisuales o comunicativos sí podrían tener ese potencial transformador, si acudimos a la red veremos que la mayor parte de los productos que allí encontramos son pornográficos, a la par que machistas y androcéntricos. Además, con estas afirmaciones Plant no tiene en cuenta el uso que hacen las mujeres de la red, ni si tiene posibilidades de acceso, por tanto, está obviando partes esenciales de los estudios de género enfocados en la ciencia.

Por esta razón, Wajcman señala que las teorías de Plant resultan demasiado abstractas y que reproducen el determinismo tecnológico, porque obvian que la tecnología puede tener caminos diversos y efectos contradictorios según el contexto dado y las relaciones sociales de su utilización (Wajcman, 2006: 112-113). Es decir, Plant ve la tecnología como un ser autónomo que puede cambiar la sociedad por sí mismo, y esto supone caer de nuevo en el determinismo tecnológico, no tiene en cuenta que en estas nuevas tecnologías se reproducen los mismos modelos de dominación que encontramos en otros ámbitos. Además, Plant reclama esa diferencia biológica de la mujer, por tanto, realiza una versión del feminismo radical o cultural, disfrazada de ciberfeminismo, y resulta igual de esencialista que el primero (Wajcman, 2006: 114).

Donna Haraway y el *Manifiesto Ciborg*

La construcción del espacio virtual, con Internet, la blogosfera, las redes sociales y todas las demás posibilidades de interrelación cibernética y de acceso a la información que ésta nos ofrece, transforman el espacio tecnológico y abren nuevos dilemas y preguntas en referencia al poder de las nuevas tecnologías para contribuir al proyecto de emancipación de las mujeres. En este apartado exploraremos las teorías de una de las ciberfeministas más conocidas: Donna Haraway. En su ensayo ya clásico *Manifiesto Ciborg* (1985), esta filósofa norteamericana identifica un nuevo tipo de feminismo inspirado en la imagen del ciborg, entendido como un “organismo cibernético, un híbrido de la máquina y el organismo” (Reverter, 2000). Entendiendo el ciberespacio como un lugar donde las identidades de género se vuelven confusas y son fácilmente reformulables, se sostiene la idea de que las tecnologías digitales facilitan la confusión entre macho y hembra, porque en el ciberespacio todas las señas físicas y corpóreas de los seres humanos, se eliminan de la comunicación que se produce entre ellos (Wajcman, 2006: 104).

Cualquier persona que navegue por la red puede acceder a la creación de otra identidad, incluso de identidades diversas. Es decir, yo podría crear en la red diferentes identidades a parte de la que se corresponde con mi realidad, en este caso mujer blanca europea de 23

años. La red nos ofrece nuevos mundos en los que podemos ser quienes deseemos sin la necesidad de que exista un cuerpo real con el que identificarnos físicamente. Sin embargo, debemos tener en cuenta el riesgo que estas prácticas implican, ya que pueden llegar a distorsionar las identidades reales de las personas, es decir, la red permite en muchos casos ocupar identidades reales que no son las propias. Es fácil reconocer que existe un gran riesgo, pero en este trabajo no es eso lo que nos ocupa, sino ver cómo estas nuevas potencialidades pueden ser de gran utilidad al feminismo.

Así pues, el argumento ciberfeminista de que las nuevas tecnologías suponen no sólo la subversión de la identidad masculina, sino una multiplicidad de subjetividades innovadoras (Wajcman, 2006: 104) resulta muy atractiva como espacio para reflejar la artificiosidad de las construcciones sociales mediante las cuales se han edificado las identidades de género tradicionales. Aunque también se debe tener en cuenta que en la red existen límites a la hora de crear nuevas identidades que sean sostenibles, más que nada, porque la elección de palabras mediante las que nos comunicamos en Internet son escogidas en base a un proceso de socialización asociado a una determinada identidad. Es muy difícil aprender una nueva identidad sin haber sido socializado o socializada en ese rol.

Si nos adentramos con mayor profundidad en las teorías de Haraway, vemos que se efectúa una crítica radical de la ciencia como producto del capitalismo, el militarismo, el colonialismo, el racismo y defiende que la cibertecnología es una baza potencial para la emancipación, porque como hemos visto, los cuerpos y la biología que lastraba las concepciones de género estudiadas hasta ahora, quedan en el ámbito de lo real, no se les permite entrar en la red. Es decir, el cibernético hace posible un mundo más igualitario porque el cuerpo deja de ser señal de identidad irremediable, en un mundo de cibernéticos la identidad se realiza discursivamente (Reverter, 2000: 291).

En esta línea, frente a la tecnofobia del feminismo y el ecofeminismo radical, Haraway prefiere ser un impuro “cyborg” – entendido como un organismo cibernético, algo así como un animal con un implante de fabricación humana – que una diosa ecofeminista pura (Wajcman, 2006: 125). Sin embargo, no se trata de rechazar la función del cuerpo sobre la vida de las personas, ni de poner la mente por encima de aquello que nos materializa: nuestra corporeidad. Se trata más bien, de ver que sobre el cuerpo se pueden construir discursivamente diferentes identidades, que no tienen porqué corresponderse con las identidades de género desiguales tradicionales. En esta línea, Haraway propone el cyborg, concebido como “construcciones que no se pretenden esenciales, naturales, universales y eternas, sino coyunturales y mejorables, provisionales y elásticas, una especie de materia prima de la que todo procesamiento puede esperarse” (Núñez, 2001).

En sus propias palabras podemos llegar a entender que su concepto de cibernético es un concepto elástico, que se adapta a los cambios sociales y

que conecta con todos los elementos de la sociedad: “todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo; en una palabras, somos cyborgs. El cyborg es una imagen condensada de imaginación y realidad material, centros ambos que, unidos, estructuran cualquier posibilidad de transformación histórica” (Haraway, 1995: 254). El cyborg es al mismo tiempo lo que somos (carnalidad) y lo que podemos ser (posibilidades emancipatorias). La identidad de las mujeres ya no se basa sólo en un cuerpo excluido del sistema de poder y construido de forma opuesta a los hombres, sino que se realiza de manera cambiante. Esta idea liga muy bien con la concepción que Haraway tiene del feminismo como “un proyecto para la reconstrucción de la vida pública y de los significados públicos. Es, por tanto, una búsqueda de nuevas historias y de un lenguaje que nombre una nueva visión de posibilidades y de límites” (Haraway, 1995: 134).

Además, Haraway desafía los dualismos sobre los que se sostiene la ciencia a través de la metáfora del HombreHembra (Haraway, 1995). Mientras que el hombre de ciencia tiene un fuerte y vinculante sentido del yo que proyecta como universal, el HombreHembra aporta a la ciencia las identidades híbridas y desordenadas que la narrativa masculina de la objetividad científica pretendía purificar (Wajcman, 2006: 132). Esta metáfora sería algo así como la muerte del metarelato moderno eurocéntrico para la emergencia de los microrelatos culturales que el modelo moderno de ciencia ha impuesto (Vattimo, 1990).

Sin embargo, Wajcman también guarda ciertas reservas frente a la teoría que acabamos de exponer, y es que el modelo cíborg puede reforzar los estereotipos de género, ya que la parte de máquina que lo compone, evoca al trabajador hipermasculino del capitalismo fabril (Wajcman, 2006: 148). Además, Haraway presenta una visión más bien totalizadora de la combinación de biotecnología y tecnología de la comunicación, que considera todopoderosa a la hora de definir quién y qué somos y que es para ella nuestra salvación (Wajcman, 2006: 151).

En conclusión, la imaginaria del cíborg puede sugerir una salida del laberinto de dualismos sobre el que se construyen los cuerpos (Haraway, 1991). El concepto de cíborg vuelve borrosos los límites entre el ser humano y la máquina, volviendo obsoletas las categorías de varón y hembra, abriendo el camino a otro mundo, más allá de los géneros (Reverter, 2000). Sin embargo, las promesas utópicas tan a menudo asociadas con las nuevas tecnologías, demandan nuestra “atención crítica más estricta, porque es improductivo creer que los temas sociales, económicos y políticos más importantes pueden ser enfrentados únicamente desde la tecnología” (Fernández y Wilding, 2003).

La tecnología como producto cultural

Ni la ciencia ni la tecnología son neutrales. En sus producciones de sentido intervienen los intereses culturales, políticos y sobre todo los económicos. Es más, la tecnología, al igual que todos los demás elementos de la sociedad, se inscribe en redes que se transforman de

forma continua, y con sus transformaciones, determinan la aceptación de una tecnología en la medida en que la ciudadanía se interesan o no por ella (Wajcman, 2006: 71). Por tanto, es el público o los/as consumidores/as, como se les desee llamar, quienes van a determinar el éxito o el fracaso de las diversas tecnologías. Al mismo tiempo, la creación y diseño de los artículos tecnológicos responden también a la segregación profesional por sexos que impregna hoy en día nuestra sociedad. Una división que interesa tanto a los productores como a los varones, que en muchos casos, son los mismos. La maquinaria la diseñan hombres y está pensada para hombres, por lo que la masculinidad de la tecnología es inherente a la misma (Wajcman, 2006: 46).

La división sexual del trabajo se reproduce en cada una de las etapas de la trayectoria de una tecnología doméstica (Wajcman, 2006: 75). Así pues, vemos que las tecnologías son construidas con ciertos significados, un ejemplo bastante ilustrador lo vemos en los electrodomésticos. Por ejemplo, los electrodomésticos de línea marrón (Home cinema, móviles, ordenadores, etc.) se presentan como aplicaciones de una tecnología compleja e inteligente, mientras que los de línea blanca (lavadoras, hornos, lavaplatos, secadoras, etc.) se presentan como prácticos y sencillos de utilizar. ¿Por qué ocurre esto? En primer lugar, porque los productos se adaptan al público objetivo al que se destinan. En este caso, si se sostiene la creencia de que las mujeres necesitan productos fáciles de usar, se resaltarán esta característica. Mientras que los hombres, al necesitar productos que les hagan sentir más fuertes y dominantes, sentir que tienen el poder, se les asociarán a los productos otros valores relacionados con la fortaleza.

Como vemos, la tecnología no es un ente aislado de la sociedad, ya que el consumo de un bien de uso doméstico supone una actividad de expresión del comprador, ya sea hombre o mujer, es una señal de identidad de género. Por ejemplo, el automóvil para el hombre simboliza la libertad individual, la realización personal y el dominio (Wajcman, 2006: 72). Mientras que la máquina de mecanografiar se feminizó desde el momento de su comercialización, intentando que las consumidoras asociaran la práctica de coser con la de tocar el piano (Wajcman, 2006: 83). En definitiva, los trabajos de “ciencia”, los puestos de altos cargos, y de gran envergadura intelectual han sido históricamente asociados y asignados fácticamente a la masculinidad, mientras que las mujeres quedaban relegadas al ámbito privado, realizando tareas básicas de limpieza y cuidado. Estos hechos se tienen en cuenta a la hora de diseñar los productos y de determinar los proyectos científicos, las tecnologías de línea blanca reflejan la división sexual de las actividades domésticas y la organización social de la familia (Wajcman, 2006: 48).

VIII. Conclusión

Vivimos en la constante admiración de aquello que se define como “racional” separándolo de lo considerado “emocional”, asociando valores

positivos al primero y negativos al segundo. Debemos ser conscientes de que este modelo responde al proceso de construcción de la ciencia occidental, un proyecto que nació con la masculinidad como base de razón y objetividad, relegando a las mujeres a la naturaleza y alejándolas del ámbito de la cultura y la ciencia. Ya en la Inglaterra del siglo XVII los testimonios de la experimentación científica eran testigos modestos, es decir, gente que acudía como espectador no relacionado para presenciar los diferentes avances científicos que se llevaban a cabo. Estos testigos dejaban de tener género en el momento en que presenciaban el avance en cuestión, no obstante, ese intento por desligar la ciencia de todo género y sociedad resulta falso e irrealizable. El intento por objetivizar a los sujetos no provocó más que todo lo contrario, y es que el sujeto experimentador siempre se ha correspondido a la figura del hombre blanco europeo.

Pero si atendemos al hecho de que género y sexualidad, entre otros componentes, están en constante proceso de transformación a través de las propias prácticas constitutivas de la producción tecnocientífica, vemos que es posible reconfigurar las bases desigualitarias de la ciencia, pero siendo conscientes siempre de las construcciones sobre las que se ha edificado a lo largo de estos años y que están impregnadas en nuestro imaginario colectivo. De aquí se deriva que aún en plena actualidad, la división sexual del trabajo dificulta el acceso a la ciencia, la ingeniería y la dirección al colectivo femenino. Y es que la ciencia moderna responde y está configurada por los intereses capitalistas, que mantienen a las mujeres como colonia interna de explotación. En esta línea, las mujeres están subrepresentadas de forma crónica en aquellos empleos que son clave para crear y diseñar los sistemas técnicos de la nueva economía.

El ciberfeminismo, con Judy Wajcman y Donna Haraway a la cabeza, ofrece una alternativa nueva frente a las feministas radicales, quienes al igual que las ecofeministas esencialistas, centraron su análisis en la identificación de las mujeres con la naturaleza y consideraron que éstas tenían una responsabilidad especial a la hora de garantizar la integridad de la vida humana y natural en la tierra (Wajcman, 2006: 123). El cibernauta que nos propone Haraway nos ofrece la posibilidad, no sólo de extrapolar las diferencias biológicas entre los seres humanos, sino de crear nuevas identidades que, al menos como práctica exploratoria, nos pueden servir para pensar esas identidades desligadas a un sistema dicotómico de organizar e interpretar la biología. Es decir, la identidad de género se ha construido sobre una interpretación de los rasgos biológicos que ha llevado a identificar hombres con fuerza, poder y autosuficiencia, entre otros. Mientras que la identidad de las mujeres se ha edificado sobre los valores de sensibilidad, debilidad y dependencia.

Así pues, cuando decimos que el cibernauta nos permite crear nuevas identidades que nos liberen de tales corsés, esto significa que tenemos la posibilidad de crear identidades, al menos de forma exploratoria, que no se basen en un juego recíproco de dicotomías irreconciliables. Se trata de dicotomías que hemos venido estudiando a lo largo de todo el trabajo y

que suponen un condicionamiento de nuestra vida, nuestras posibilidades de acceso al mundo laboral, nuestra educación, la formación de nuestra familia, etc.

En resumen, introducir un espacio de discusión y reflexión en referencia a las potencialidades de las nuevas dimensiones cibernéticas supone una necesidad de primer orden para el feminismo. Porque obviar los nuevos espacios de comunicación supondría dejar de lado las posibilidades que estos nos ofrecen a la hora de desestabilizar las desigualdades de género o simplemente, crear redes de conexión transnacionales entre diferentes colectivos feministas. Sin embargo, tampoco se debe caer en una visión demasiado optimista sobre la red y sus potencialidades de emancipación, ya que como hemos señalado, a pesar de ser un nuevo espacio, el ámbito cibernético sigue perpetuando las estructuras patriarcales características de nuestra sociedad.

IX. Bibliografía

ALEMANY, CARMÉ (1992): «Les principals aportacions feministes a l'anàlisi de la tecnologia», *Asparkia. Investigació Feminista*, 12, pág. 9-19.

ALCAÑIZ, MERCEDES (2001): «Cambio tecnológico y género: planteamientos y propuestas», *Asparkia. Investigació Feminista*, 12, pág. 19-34.

BRAIDOTTI, ROSI (2000): *Sujetos nomádes*, Paidós, Buenos Aires.

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

FERNÁNDEZ, MARÍA y WRIGHT, MICHELLE (2003): «Situación de los ciberfeminismos», en WILDING, FAITH (ed.): *Domain Errors! Cyberfeminist Practices*, Autonomedia, New York.

FOX KELLER, EVELYN (1991): *Reflexiones sobre género y ciencia*, Edicions Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.

GARCÍA SAINZ, CRISTINA (2002): «Modificar las relaciones de poder», *Perspectivas*, 25.

HABERMAS, JÜRGEN (1968): *Ciencia y técnica como ideología*, Tecnos, Madrid.

HARAWAY, DONNA (1991): *A Cyborg Manifesto*, D.Bell and B.Kennedy (eds.), *The Cybercultures Reader*, London and New York: Routledge.

HARAWAY, DONNA (1995): *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Feminismos, Ediciones Cátedra, Madrid.



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

HORKHEIMER, MAX y ADORNO, THEODOR (1988): *Dialéctica del Iluminismo*, Sudamericana, Buenos Aires.

IZQUIERDO, M^a JESÚS (1988): «¿Son las mujeres objeto de estudio para las ciencias sociales?», *Papers*, 30, 51-66.

MARTÍ, ANA (2011): *Maternidad y Técnicas de Reproducción Asistida. Un análisis, desde la perspectiva de género, de los conflictos y experiencias de las mujeres usuarias*, Tesis Doctoral, Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

NUÑEZ, MARINA (2001): «Nosotros los cibernets», en JIMÉNEZ, JOSÉ (ed.): *El arte en una época de transición*, Diputación de Huesca.

OTONELLO, RODRIGO y otros (2011): *Ciencia imperial, verdad y teología en Sir Francis Bacon. Escritos críticos sobre la temprana modernidad occidental*, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA, Buenos Aires.

PLANT, SADIE (1998): *Ceros + Unos*, Ciencias sociales-Destino, Barcelona.

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

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

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

REVERTER, SONIA (1992): «Reflexiones en torno al ciberfeminismo», *Asparkía*, 12, pag. 35-53.

SOLSONA, NURIA (1997): *Mujeres científicas de todos los tiempos*, Talasa Ediciones, Madrid.

TEJADA, ISABEL (2011): «Marina Núñez o la construcción del cibernets», *Revista Icono*, 14, Madrid.

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

WAJCMAN, JUDY (2006): *El tecnofeminismo*, Ediciones Cátedra, Valencia.

WILDING, FAITH (2006): «¿Dónde está el feminismo en el ciberfeminismo?», School of the Art Institute of Chicago, Illinois.

ZALAUQUETT, CHERIE (2012): «Ciencia y género: lo legítimo y lo bastardo en epistemología científico-social», Revista Izquierdas, 1, Santiago de Chile.

Construcción imaginaria de las mujeres. La mujer imaginaria: entre la mística y la realidad

Inmaculada Alcala García
immabet@hotmail.com

I. Resumen

134



Betty Friedan en su libro «La mística de la feminidad» (1963), clásico del pensamiento feminista, describe un modelo educativo difundido como paradigma imperante que preconiza la vuelta de las mujeres al hogar, como madre y esposa. Con este libro surgió la llamada «segunda ola» del feminismo.

La comparación de la obra de Betty Friedan con la realidad actual española permite comprobar si «La mística de la feminidad» sigue vigente entre las mujeres jóvenes. Este trabajo recoge el marco normativo que perdura en la formación de las mujeres, y en el que perduran las acciones político-culturales sexistas y su influencia en su identidad.

En la actualidad tendríamos la misma búsqueda de la felicidad a través de la mística de la feminidad. Desde estos supuestos planteé mi trabajo e intenté encontrar las similitudes con sus estudios y conclusiones y también las diferencias ocasionadas por el paso del tiempo. Se hacen necesarias investigaciones sobre la situación de las mujeres y también de los hombres (aunque con otros planteamientos) entre las confortables paredes del hogar. Y esas investigaciones van a tener en algunas ocasiones que utilizar metodología distinta.

Se sigue pensando, a pesar de todos los avances y cambios sociales económicos y culturales, que lo mejor en la crianza de los hijos e hijas, es la madre, y para ello se hace volver o permanecer a la mujer en el hogar, promoviendo todo un complejo sistema de educación y de motivación que hace creer a las propias mujeres que esa es su función. Las soluciones sociales, económicas y culturales que se aportan no son suficientes, ni resuelven los problemas. Son necesarios nuevas miradas y enfoques desde la filosofía para los cambios de paradigmas que incluyan concepciones de la identidad de género.

Palabras clave: Betty Friedan, mística de la feminidad, espacio privado, formación, publicidad.

II. Introducción

La imagen construida de la mujer está sustentada en un complejo sistema de educación y de motivación. Todo ello, además, va acompañado de resultados científicos sobre lo mejor para hijos e hijas, pero estos resultados científicos nunca analizan lo mejor para las mujeres que deben ser la «mujer perfecta del siglo XXI». Volver la mirada a la formulación de Betty Friedan y la «mística de la feminidad» es necesario, ya que esta imagen construida de las mujeres no se corresponde con la realidad que deben vivir. Se construye una imagen mítica de la mujer, y se le exige la incorporación a un modelo que no aporta soluciones a la realidad en la que las mujeres viven.

La «mística de la feminidad» es un modelo educativo difundido como paradigma imperante después de la Segunda Guerra Mundial que preconiza la vuelta de las mujeres al hogar como el sitio donde verdadera y felizmente podrían realizarse. Esta «mística de la feminidad» es uno de los elementos reaccionarios que han aparecido como respuesta a la movilidad y visibilidad que las mujeres adquirieron en la esfera pública durante la Segunda Guerra Mundial. Se produce entonces la ocupación del espacio público por las mujeres, pero con el fin de la guerra y la vuelta de los hombres, las mujeres vuelven al espacio privado con el consiguiente retroceso.

La mística de la feminidad es un libro decisivo en el siglo XX y plantea preguntas vigentes en la actualidad. Es un clásico del pensamiento feminista, se publica en Estados Unidos en 1963, y recibe el premio Pulitzer en 1964. Su autora es la psicóloga Betty Friedan (Peoria, Illinois, 1921 - Washington, 2006). Su trabajo sigue muchas de las constantes de la investigación realizada por otras mujeres: soledad, falta de reconocimiento científico y social, necesidad de encontrar respuestas e infravaloración de sus resultados. Con este libro surgió la llamada «segunda ola» del feminismo. Su influencia ha sido comparada a la ejercida por *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir. Está basado en un análisis exhaustivo de las teorías de Sigmund Freud, Abraham Harold Maslow, Margaret Mead y Alfred Kinsey.

Esta obra fue resultado del análisis que se realizó de la profunda insatisfacción de las mujeres estadounidenses consigo mismas y con su vida. Esta insatisfacción repercute en problemas personales y diversas patologías autodestructivas: ansiedad, depresión, alcoholismo... La «mística de la feminidad», que identifica a la mujer como madre y esposa únicamente, fue la consecuencia de la reacción patriarcal contra el sufragismo y la incorporación de las mujeres a la esfera pública durante la Segunda Guerra mundial. Las mujeres deben ser felices viviendo para y por los demás, y les impide toda posibilidad de realización personal y de tener proyectos de vida propios. Se redefinió el ámbito doméstico con nuevos atractivos para la nueva mujer de la década de los 60.

Los años 60 generaron movimientos de reivindicación de derechos civiles de las personas negras y protestas a la guerra del Vietnam; el feminismo no es ajeno a estos movimientos. En la actualidad seguimos estando ante una imagen de la mujer, construida desde los mismos supuestos teóricos presentes en el libro de Betty Friedan. Son necesarias nuevos estudios porque ese hogar ha demostrado no ser tan confortable y seguro. Se hace necesaria la investigación en el entramado de la familia, el hogar, la maternidad, la paternidad y las relaciones de convivencia entre los miembros de la familia.

La búsqueda de la felicidad esta entrelazada con una feminidad que es más producto de un imaginario místico que de las necesidades reales de las mujeres. La familia no es un concepto excluyente, sino incluyente que refleja una sociedad con distintos tipos de relaciones familiares, pero en las que no debemos perpetuar estereotipos de género.

Concretar las soluciones a las discriminaciones de las mujeres al ámbito laboral es no tener una visión de conjunto, sino de una de las partes. El trabajo asalariado ha proporcionado a la mujer derechos, pero eso no es suficiente. Las exigencias que se imponen a las mujeres en este ámbito siguen impregnadas de ideologías y constructos imaginarios.

Se sigue pensando, a pesar de todos los avances y cambios sociales económicos y culturales, que lo mejor en la crianza de los hijos e hijas, es la madre, y para ello se hace volver o permanecer a la mujer en el hogar, promoviendo todo un complejo sistema de educación y de motivación que hace creer a las propias mujeres que esa es su función. Su ocio estará condicionado por las tareas en el ámbito del hogar. A ello hay que añadir la ausencia de privacidad que dificulta la construcción de su propia individualidad. No se contempla además en ningún momento la salida de las mujeres del hogar y las soluciones sociales, económicas y culturales que se aportan no son suficientes, ni resuelven los problemas.

Todo ello, además, va acompañado de resultados científicos sobre lo mejor para hijos e hijas, pero estos resultados científicos nunca analizan lo mejor para las mujeres. Badinter (2010) la tendencia actual de los posicionamientos ideológicos respecto a la maternidad es un paso atrás para las mujeres. La búsqueda de lo mejor para los hijos e hijas, ha creado la necesidad de la «madre perfecta del siglo XXI». Con «lo mejor para tu hijo» se produce un efecto de culpabilización en las mujeres.

También desde la ecología, la psicología y el desarrollo sostenible se sigue promoviendo la idea de la necesidad de implicación de las mujeres en la mejora de la humanidad, cuando sabemos que las decisiones importantes la mayoría de las veces permanecen en manos de hombres.

Contextualización

La lucha por la emancipación de la mujer surge en Estado Unidos paralelamente a las luchas del movimiento por la abolición de la esclavitud. La declaración de los derechos de las mujeres (*Declaration of Sentiments*), en la Convención de Seneca Falls en Nueva York (1848), fue la consecuencia de la desilusión sufrida por las mujeres al ligar su suerte al movimiento abolicionista y ver que éste no proporcionaba la respuesta adecuada.

Durante el siglo XX se generan una serie de derechos sociales y económicos vinculados al trabajo asalariado, derechos sociales de los que se encuentran excluidas las mujeres ya que desde siempre ha estado produciéndose una segregación sexual del trabajo remunerado.

En el caso de las mujeres jóvenes observamos que no les sirven los modelos de relaciones personales o laborales pasados y no existen referentes a los que imitar o hacia los que dirigirse. Ello les provoca dudas e inseguridades. El acceso de las mujeres al empleo se considera muy normalizado por la sociedad, en cambio, según Celia Amorós (2010), el 90% de las mujeres con la crisis ha dejado de buscar empleo. Son las

mujeres las que en el contexto de crisis económica vuelven a ejercer las tareas domésticas por pérdida o falta de trabajo.

Las mujeres de clase media de los años 50 que evaluó Friedan vivían una imposible reconciliación entre la vida laboral y la feminidad.

El imaginario social general no ha superado los discursos y prejuicios de la «mística», por más que creamos que la educación formal y reglada otorgara a las mujeres la igualdad. La «mística» es el resultado de un sistema económico extendido a todas las capas de la sociedad y que denomina *sexual sell*¹ (Friedan, 1949), pues se trata de vender a las mujeres una identidad artificiosa construida a base de objetos (nuevos electrodomésticos, muebles, jabones...) que le permitan reconciliarse con una imagen de sí mismas como esposas y madres. Toda la publicidad, los programas televisivos, las películas giran en torno a vender a las mujeres esos productos que van a otorgarle la felicidad, convirtiendo a las mujeres en una imagen estereotipada, una mujer con estilo.

Para Naomi Wolf,² una nueva «mística» ha operado de forma reaccionaria intentando minar los logros que esa segunda ola de feminismo contribuyó a levantar (Betty Friedan). Esta nueva «mística» está basada en el mito de la belleza. La presión que se ejerce sobre las mujeres es mucho mayor que sobre los hombres y es, al mismo tiempo, la imagen del éxito profesional y vital. Las mujeres deben triunfar profesionalmente y, además, ser buenas gestoras en el hogar. No es que la mística de la belleza haya sustituido a la de la feminidad, sino que coexisten las dos al mismo tiempo. Sigue existiendo una forma de *sexual sell* (Friedan, 1949), pero no son ya los jabones, electrodomésticos y las cacerolas los objetos predilectos de ese *sexual sell*, sino las cremas antiarrugas, tratamientos de rejuvenecimiento, de adelgazamiento, de belleza. Naomi Wolf define como *un tercer turno* (Naomi, 1991) añadido a su tiempo de ocio, las mujeres deben estar al día en moda y belleza.

A través de su formación y de sus propias experiencias Betty Friedan se plantea la situación de las mujeres en los hogares americanos. La combinación entre la realidad y los conceptos teóricos es en el caso de Friedan algo interrelacionado, su pensamiento y sus ideas son fruto de la observación de la realidad. Las mujeres son estudiadas como sujetos que consumen, pero no para abordar sus problemas o encontrar soluciones.

Con Friedan se cuestiona la «naturaleza» femenina para asumir responsabilidades familiares en el cuidado y su exclusión del espacio público. Para Betty Friedan la autorrealización de la mujer era algo más que dar a luz de forma natural, amamantar y ser la perfecta esposa.

Los profesionales de centros de enseñanza de Estados Unidos, no educaron a las mujeres para participar en la sociedad moderna sino que empezaron a educarlas para que «desempeñaran su rol de mujer». El libro *La mística de la feminidad* se basó, fundamentalmente, en fuentes orales, en entrevistas que realizó Betty Friedan a profesionales del campo

¹ Título del capítulo 9 de *La mística de la feminidad* de Betty Friedan.

² Autora americana que con su libro «El mito de la belleza» se ha convertido en la portavoz de la llamada tercera ola del feminismo.

de la psicología, psiquiatría, medicina y a mujeres que correspondían al perfil de ama de casa. Su metodología señaló un camino innovador en los estudios de género y en la historiografía. Con ella se inicia un cambio en la utilización de las experiencias directas de las mujeres como fuente principal para el conocimiento de la subjetividad femenina y para el análisis general de los problemas de género en su contexto social.

Una de las críticas que le realizan fue la de centrarse sólo en mujeres de clase media americana. Pero su estudio fue el principio de una trayectoria más larga en su vida y en la que terminó incorporando a su movimiento a otras mujeres y otras formas de sexualidad.

En la realización de la presente investigación se encontró el mismo problema que había tenido Friedan para la realización de su trabajo, encontrar amas de casa, la mayoría no se quiere identificar con el término, consecuencia de la infravaloración que provoca.

Las mismas mujeres son conscientes de la necesidad de trabajar aunque sólo puedan aportar un salario complementario, o sea a tiempo parcial. Es poco el periodo de tiempo en el que pueden considerar que su maternidad va a llenar todas sus aspiraciones personales, pronto comprenden que la criatura pasa más tiempo en la escuela que en casa y ello les permite buscar trabajo, estudiar, tener tiempo de ocio... Pero la mayor dificultad que tal vez encuentran es la entrada en el mundo laboral que no favorece a mujeres en edad biológica de ser madres o que ya han tenido hijos e hijas y no pueden incorporarse fácilmente al trabajo. Además los recursos que a menudo se ponen a su alcance son cursos que les aportan poca cualificación, trabajo voluntario o actividades comunitarias con las que no van a conseguir un trabajo. Por otro lado, las mujeres con estudios universitarios están solas muchas veces, continuando su formación, buscando empleo o compaginando la vida familiar y profesional. No cuentan con recursos para su incorporación al trabajo.

III. Marco teórico y objetivos

El principal objetivo del trabajo de investigación es comparar el trabajo de Betty Friedan con la actualidad y comprobar si existe la «mística de la feminidad». Averiguar si «el problema que no tiene nombre» aún perdura o se ha transformado con el nuevo siglo.

«El problema que no tiene nombre» hacía referencia al malestar que experimentaban las amas de casa estadounidenses de clase media que vivían en barrios residenciales. Eran mujeres que no ejercían ninguna profesión ni trabajo fuera del ámbito doméstico, pero que contaban con estudios. Mujeres que en apariencia tenían todo lo deseable para ser felices, pero no lo eran.

Betty Friedan a través de un trabajo de investigación que además incorporó novedades metodológicas, como entrevistas a las propias mujeres, volcó sus conclusiones en un libro *La mística de la feminidad*.

Objetivos específicos:

1. Verificar si sigue vigente la elección de las mujeres entre familia y trabajo,
2. Comprobar cómo a través de la publicidad se siguen reproduciendo estereotipos,
3. Exponer la necesidad de generar modelos alternativos para el completo desarrollo personal y profesional de las mujeres.

IV. Material y método

La metodología de investigación seguida para abordar el objeto de investigación ha sido la estrategia cualitativa de investigación y cuantitativa. Se realizó en el transcurso de unos 5 meses, en el año 2011 en España. Se ha utilizado la misma encuesta que utilizó Betty Friedan para la realización del libro *La mística de la feminidad* con la incorporación de algunas preguntas al principio y al final. Las mujeres respondieron la encuesta, en formato word, a través del correo electrónico. Para su realización se ha contado con la colaboración de mujeres contactadas a través de relaciones personales en la red, conocimiento social y personas voluntarias a las que se ha accedido de manera anónima. Las participaciones han sido todas voluntarias.

Se ha recurrido a los fondos de la biblioteca de la Universitat Jaume I de Castelló, la Universidad Pompeu Fabra, páginas web de internet, los datos del Instituto Nacional de Estadística y del Institut Valencià d'Estadística.

También, se han utilizado revistas, con sus respectivas páginas web y cadenas de televisión como *Cosmopolitan*. El análisis se ha centrado en publicaciones periódicas destinadas a la mujer, sean o no escritas por mujeres y que se proclaman a sí mismas destinadas al público femenino y concebidas en función de dicho público.

V. Resultados

Las revistas femeninas se configuran como un importante instrumento de configuración e influencia social. Tienen dos causas fundamentales: la publicidad, la mujer realiza la práctica totalidad de las compras del hogar y la regularidad en las ventas. La estética y temáticas de las revistas femeninas se traslada a revistas enfocadas hacia los hombres.

El eterno femenino, es decir belleza, amor, sexo y hogar son la base de estas publicaciones que además nos ofrecen un carácter globalizador de la mujer. Hay una gran homogeneidad en publicaciones de diversas partes del mundo. A través de la publicidad este tipo de prensa reproduce el modelo tradicional de feminidad. La privacidad consiste en centrarse en el hombre, la maternidad y del hogar.

No se plantea su profesionalidad o su carrera como importantes y a menudo los consejos sobre cómo ascender en el trabajo no están enfocados a su trabajo sino a sus armas de mujer que utilizará en todos los espacios a los que tenga acceso. Se siguen reproduciendo los estereotipos clásicos y no se contempla su cambio. Los cambios en estas publicaciones se resumen a breves descripciones de las nuevas tecnologías, pero más como objetos que proporcionan prestigio. Si aparecen noticias o artículos sobre la situación de las mujeres en otros países, la pobreza, la violencia...es más a nivel testimonial, que desde una implicación feminista.

En las publicaciones aparecen dos grandes temas, la belleza y el amor. El sexo va unido al amor, pero reproduce muchos de los modelos de sumisión de la mujer que cuando dejan de ser asumidos, la convierten en transgresora de modelos sexuales basados en la sumisión.

En las publicaciones los valores más importantes son la belleza y juventud (delgadas, guapas, blancas, occidentales, heterosexuales y sobre todo modernas). El trabajo de la mujer se valora pero es un trabajo secundario a su vida, lo verdaderamente importante es el consumismo que las llevará al éxito profesional, familiar y personal.

Betty Friedan realiza en el libro un minucioso análisis e investigación que vuelca en un trabajo descriptivo. Las mujeres necesitan para Friedan nuevos caminos y nuevas propuestas de futuro que les permitan salir de la crisis de identidad. A las mujeres se las sigue formando para el hogar, cuando la vida en la actualidad se desarrolla fuera de él. Las mujeres necesitaban dejar de ser pasivas y asumir decisiones vitales que otras personas habían elaborado para ellas.

En la actualidad en España el 24% de las mujeres consume antidepresivos y más del 30% toma ansiolíticos, según una investigación publicada en marzo del 2009 en la revista Atención Primaria. El antidepresivo es el segundo medicamento más recetado en España y el 70% de las personas que los toman son mujeres. Es desde el sistema sanitario desde el que se «patologiza sus problemas vitales.»

Existen excesos de diagnóstico de depresión en mujeres ya que muchas veces este diagnóstico está condicionado por el malestar. No es tanto una patología que necesite un medicamento, sino una patología que necesita un cambio vital. (Jiménez Lucena, I.)³.

Pfizer publicó en abril del 2011 un estudio según el cual el consumo de antidepresivos en España ha aumentado un 10% los últimos dos años.

³ Profesora de Historia de la Ciencia de la Universidad de Málaga.
<http://www.diagonalperiodico.net/Mujeres-y-psiQUIATRIA-de-la.html>

Resultados de la encuesta de Betty Friedan adaptada a la sociedad española actual (2011)



La investigación se desarrolló en 2011 en la situación de crisis económica que se traduce en mayor precariedad y una tasa de desempleo más alta en el caso de las mujeres. La crisis económica junto con la no adaptación de la sociedad a la maternidad está relegando a las mujeres al rol de amas de casa y a los varones al de sustentador principal de la familia.

Para el sistema económico «la maternidad» justifica la familia tradicional con la separación de roles. Y es la etapa de cuidados la que asume la mujer en su totalidad. Se fortalece la necesidad de empleo del varón, es decir se legitima y se pasa a considerar el empleo de la mujer secundario.

Al mismo tiempo se pierden o ven reducidos recursos comunitarios o precarizados (comedores escolares, guarderías, colegios, asistencia sanitaria). Recursos que utiliza la mujer para los hijos e hijas y que a menudo se traducen en una pérdida de tiempo propio.

La investigación, centrada en la encuesta de Friedan y en los resultados cualitativos, fue realizada con la participación de tres mujeres (con nombres ficticios) que han respondido a la encuesta de Betty Friedan. Sylvia tiene 26 años, está casada, trabaja y no tiene descendencia; Rose, 32 años, está casada, no tiene trabajo y tiene un niño de 3 años; y la última Anne con 39 años vive en pareja, tiene dos niñas y un niño, y en este momento no tiene un trabajo remunerado. Las tres poseen estudios universitarios. Para contactar con ellas se ha recurrido a redes sociales. Se ha mantenido contacto a través del correo electrónico, telefónico y presencial.

Sylvia tiene 26 años, es licenciada en ciencias políticas y de la administración y tiene un Máster en gestión y promoción del desarrollo local, vive en una localidad de 900 habitantes y no tiene descendencia, se declara católica, no le gustan las labores domésticas y odia planchar.

Considera que ha estudiado todo lo que ha querido y que continúa haciéndolo. Los mejores días de su vida han sido el de su boda y el de la graduación. La incorporación de los estudios como algo importante para las mujeres muestra un cambio en la idea de que la felicidad se reduce al ámbito familiar.

Sylvia está planteándose el ser madre y ve la imposibilidad de compaginar trabajo y maternidad. El día de la boda sigue considerándose como el mejor de la vida de una mujer.

Tiene miedo al futuro y sobre todo a un futuro relacionado con la economía por la pérdida de trabajo. Ella nombra ese problema como «incertidumbre».

Rose tiene 32 años, está casada con un hijo de tres años, se declara católica, tiene una licenciatura y considera que ya ha estudiado bastante. Vive en una capital de provincia de 180.000 habitantes. Considera su

matrimonio con respecto a lo que esperaba de él en sus propias palabras «Prácticamente perfecto».

El parto es un momento místico, mágico pero que conlleva a menudo problemas anteriores o posteriores. No es el soporte de toda la vida de la mujer si bien se considera lo más importante, pero después del parto lo que las mujeres quieren es realizar proyectos, trabajar, tener tiempo libre, hacer lo que quieran... No está en función el futuro y el resto de su vida de haber sido madre. El posparto se supera con mucho esfuerzo. Existe gran cantidad de revistas sobre la maternidad y el cuidado de los bebés que no abordaremos en este trabajo, pero a pesar de ello las mujeres siguen teniendo problemas, depresiones posparto, y situaciones que se viven con angustia y a los que la información o los métodos que se aplican no pueden dar solución. La obra "El empapelado amarillo" (1890) de Charlotte Perkins Gilman⁹ relata de forma autobiográfica la depresión sufrida por Gilman tras el nacimiento de su hija y la ineficacia del tratamiento médico.

La colaboración en la casa es consecuencia de sobrecargas de trabajos y más como ayuda que como realmente una corresponsabilidad de las tareas domésticas.

La maternidad necesita apoyo externo y profesionalizado, no valen aquí las buenas intenciones, ni los consejos bienintencionados. Se consideran agotadas como madres.

La mujer se encuentra recluida en el hogar y toda su vida exterior se proyecta en el marido, reduce su contacto social y con ello ve mermadas sus capacidades de relaciones personales y todo lo que de positivo le pueden aportar, otros temas, otros intereses, encontrar motivaciones...La familia y la vida en el hogar tiene que suponer para ella toda su satisfacción y toda su energía debe girar alrededor de la vida familiar, que por otra

Entre las frustraciones de Rose figura la imposibilidad de ejercer su profesión. «No haber tenido el tiempo suficiente y un padrino para desarrollarme como escritora, que siempre fue mi pasión».

La última de las encuestadas Anne tiene 39 años y es Doctora en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid. Vive en Madrid (4.000.000 habitantes). Vive en pareja 9 años, tiene un niño y dos niñas y se declara atea.

Las relaciones personales de estas mujeres que permanecen en el hogar se ven mermadas ya que pasan a tener relaciones con su pareja y con las criaturas o la familia más próxima. El contacto con amistades o personas con sus mismos intereses se ve reducido a encuentros esporádicos y aislados en el tiempo que proporcionan una sensación de falsa libertad, es como si pensarán que el mundo existe ahí fuera y yo estoy en contacto con él cuando yo quiero.

El querer trabajar figura entre los objetivos de algunas de estas mujeres que abandonan o se han visto forzadas a ejercer de amas de casa.

Anne reconoce que su vida sexual ha perdido importancia, pero tiene más calidad, aunque no considera que la sexualidad haya terminado para ella con la maternidad, pero tampoco considera que la satisfacción de ser mujer llene su vida.

A pesar de ser mujeres de un nivel cultural alto y de tener información sobre la maternidad, se encuentran muchas veces sin suficiente información relevante para los problemas reales que les ocasiona la maternidad, cuando se la despoja de todo el halo místico.

Anne es consciente de que dedica demasiadas horas a las tareas domésticas (4 horas, ni siquiera puede contabilizarlas) estamos hablando en este caso de 27 horas semanales lo que ya de por sí supone un trabajo de media jornada, Friedan dice: «las tareas domésticas se expanden para llenar el tiempo disponible».¹⁰ Reconoce que su marido se queja de cómo tiene la casa cuando además él no realiza ninguna tarea.

Estas mujeres tienen ambiciones personales que han tenido que dejar para ser madres, pensando en que era una elección libre. Todas coinciden en que su mayor satisfacción ha sido la familia en primer lugar seguido de su profesión, pero solo Sylvia reconoce que busca a veces demasiado la perfección.. Trabajar y disfrutar de un ocio en el lugar que se ejerce el trabajo que en este caso es el hogar parece incompatible. Todas poseen electrodomésticos que les hacen creer que las tareas del hogar van a ser más cómodas, rápidas y eficaces, pero no es así.

VI. Discusión y conclusiones

Una de las cosas que Betty encontró fue que estas mujeres no eran tan felices y que las mujeres autorealizadas no lo eran por ser amas de casa, sino por tener otros proyectos en su vida. Aquellas, que los profesionales consideraban amas de casa a tiempo completo, no eran tal cosa ya que se trataba de mujeres que estudiaban, realizaban trabajos a tiempo parcial mientras educaban a su prole, es decir mujeres para las que mantener su hogar limpio no lo era todo en la vida. En cambio estas actividades las ejercían en el más absoluto anonimato, y solo eran conocidas por ser mamás, esposas de, nunca por estudiar idiomas, pintar o escribir. Estamos condenando a una parte muy importante de las mujeres a la invisibilidad y la ausencia de derechos y desperdiciando sus capacidades para hacer incorporaciones importantes al desarrollo de la humanidad.

La mujer actual del imaginario social, gracias a los aparatos electrodomésticos, ya no ejerce un trabajo pesado y sacrificado. La idea transmitida es que la mujer tiene tiempo libre.

La moda universaliza a todas las mujeres, ya no existe la problemática social o las clases sociales, sino mujeres modernas y anticuadas. No tener estilo es lo peor que le puede pasar a una mujer, no será admirada por las otras mujeres ni pertenecerá a ningún grupo de prestigio. Se debe consumir a fin de dar una imagen exitosa.

Las imágenes de estas revistas se presentan como modelos a seguir y se impone el canon y la dictadura de la delgadez y del estilo.

La modernización del mito de la feminidad ha convertido a la sexualidad en un simulacro de liberación femenina. Las mujeres deben ser y son educadas en estas revistas para ser sexys, pero una sexualidad no propia sino orientada al deseo de los hombres. La liberación sexual que se pregona desde estas revistas no es realmente una liberación entendida como conocimiento y elección propia, sino una manera de mantener un sistema patriarcal.

Las publicaciones analizadas en esta investigación generan en las mujeres una constante preocupación por su belleza, objetivo basado en los ideales impuestos por mujeres ajenas a la realidad de la población femenina. Las publicaciones inundan la vida cotidiana, reforzando los mismos estereotipos que han circulado siempre en torno al sujeto femenino, y que se reflejan en los medios de comunicación.

El problema surge no de que las mujeres elijan permanecer en el hogar, sino de que no se produce un reconocimiento social y que este trabajo no les va a dar acceso a un currículum con el que presentarse para conseguir un empleo. Betty Friedan pone en valor las actividades domésticas, pero ella misma reconoce la necesidad de un salario, de un trabajo «de verdad» que permite a la mujer tener derechos. Hay una superposición de roles viejos y nuevos en la mujer que trabaja y es madre. Los cambios en la posición económica no se acompañan de cambios en la organización social y familiar.

En conclusión, las mujeres siguen bajo la influencia de lo que Betty Friedan llamó la «mística de la feminidad» que las llevaba al hogar prometiéndoles la felicidad de ser mujer y madre; y todo ello se realiza a través de los medios de comunicación, de la educación de una manera sutil pero efectiva a través de una homogenización cultural. El «problema que no tiene nombre» sigue existiendo aunque estemos en el Siglo XXI y hayan pasado 50 años desde la publicación de «La mística de la feminidad» es un problema de las mujeres, tanto en el ámbito privado como en el público, no se han buscado soluciones y se siguen reproduciendo idearios del pasado.

Los medios de comunicación han contribuido a expectativas sociales inalcanzables en lo relativo a la belleza y las habilidades femeninas. Son medios globalizados que a través de las revistas para mujeres diseminan imágenes homogéneas que no son más que un espejo engañoso de la mujer actual. A menudo presentan imágenes femeninas diferentes, a las hegemónicas de occidente, pero desde una perspectiva exótica, no para visualizar las diferencias.

Se necesita de una mayor profundización en las dinámicas familiares, no desde los horarios, sino desde la necesidad de cambios en los constructos que sustentan la sociedad y las relaciones personales.

En resumen se puede concluir:

- El uso de las nuevas tecnologías puede ser un medio de desarrollo para las mujeres, pero no les otorga la igualdad. Internet se utiliza a menudo por las mujeres para perpetuar la «mística de la feminidad».
- A las mujeres con formación no les gusta ser llamadas «amas de casa» y aunque en este momento estén ejerciendo este trabajo, lo consideran una realización personal como madres, no perciben las dificultades de su posterior incorporación al trabajo.
- Se encontraban buscando empleo a tiempo parcial, o realizaban trabajos voluntarios.
- Niegan el interés por la televisión o las revistas de moda, como mecanismo de defensa frente a que se las clasifique como «marujas» o «amas de casa». Pero su aspecto físico no indica que no sigan los dictámenes de la moda.
- Se sigue relegando el ejercicio de la profesión en función de la crianza de los hijos e hijas, si bien las mujeres no quieren abandonar su trabajo o estudios, pero siguen teniendo más dificultades para la continuidad o incorporación al mundo laboral.
- Como Betty Friedan enfatiza en sus conclusiones, muchas de estas mujeres no son «amas de casa» a tiempo total, sino que realizan otras actividades o estudian y se siguen formando. Ello conlleva una gran cantidad de profesionales desaprovechadas por la sociedad.
- Las tareas del hogar ejercen un «efecto de alargamiento».
- Desde algunos sectores de opinión se responsabiliza a las mujeres de la situación de trabajo a tiempo parcial, falta de formación, ausencia de motivación personal para acceder a puestos de responsabilidad y dirección.
- En este momento existe una generación de mujeres que está dando soluciones de urgencia y provisionales ante el dilema trabajo o familia.
- No existe una auténtica corresponsabilidad. Los hombres deben implicarse en la educación.
- Se hace necesario el estudio de lo que ocurre dentro de los muros del hogar
- Es necesaria una investigación a fondo sobre las necesidades de las mujeres en el hogar.
- Es necesario superar o aminorar los efectos de contradicción empleo-familia. Que se puede plantear desde el ámbito de lo

público (trabajo, políticas públicas) o de lo privado (familia y redes sociales).

146



En mi opinión es necesario establecer nuevas líneas de investigación que abarquen lo que ocurre en el ámbito familiar, qué necesidades tienen las mujeres que son madres o se encuentran al cuidado de alguna persona dependiente, y ello no aplicando teorías preestablecidas sino con herramientas que nos permitan objetivar la realidad, eso sí oyendo sus voces, como sujetos activos en la investigación. Las mujeres siguen siendo las grandes olvidadas de la historia y de la investigación académica.

Con el siglo XXI se generaron muchas ideas de cambio en la humanidad. Seguir perpetuando los viejos modelos no creará una sociedad nueva en la que las mujeres sean la mitad de la humanidad. Los deseos de la mujeres han cambiado pero los razonamientos teóricos desde los que se las discrimina, son más sutiles y distintos. Desde el feminismo hay que abrir nuevas vías de desarrollo y de acción para la búsqueda de nuestra propia identidad y nuestro propio ser mujer. Betty Friedan caminó por un sendero ya transitado por otras mujeres con anterioridad; elaboró sus hipótesis, creó movimientos de mujeres y estableció líneas de trabajo para el futuro que incluían a los hombres. Transformó sus ideas a medida que vivía y nos dejó un legado que en el siglo XXI tiene plena actualidad. Retomar su camino o transitar por otros nuevos debe ser el futuro para no dejar en el olvido o en la falacia de una batalla ganada lo que no es más que una ilusión visual de igualdad. Nos debemos ésto y mucho más a nosotras mismas.

VII. Bibliografía

AMORÓS, CELIA (2010): «Dar nombre al problema que no tiene nombre», El País, 3/04/2010.

AMORÓS, CELIA: «Maternidad maximalista y huelgas demográficas», El País, Actualización 9 octubre 2010, (consulta del 27 mayo 2011 a las 9:13), disponible en http://www.elpais.com/articulo/portada/maternidad/maximalista/huelgas/demograficas/elpepuculbab/20101009elpbabpor_42/tes

BEAUVOIR, SIMONE (1999): *El segundo sexo*, Volumen I y II, Universitat de València. Instituto de la mujer ediciones Gallimard 1949, Cátedra, Madrid.

BOTÍA MORILLAS, CARMEN (2009): «Análisis sociológico y de género sobre el uso de los tiempos, en momentos de crisis económica, en parejas no tradicionales que acaban de tener su primer descendiente», ponencia presentada en el III Congreso de Economía Feminista. Universidad Pablo de Olavide. Instituto Andaluz de la Mujer y Economía Crítica.

BRANCIFORTE, LAURA Y ORSI, ROCÍO (2007): «De la mística de la feminidad al mito de la belleza» e-archivo Universidad Carlos III (Madrid), acceso 15

junio 2011 16:06, disponible en <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1096/browse?type=author&order=ASC&pp=20&value=Branciforte%2C+Laura>

147

CARBONELL, NEUS (2003): *La dona que no existeix*, Eumo Editorial, Universitat de Vic, Vic.

COLOMINA DE RIVERA, MARTA: acceso el 21 junio 2011 a las 15:38, disponible en <http://www.caracasnine.com/cgi-local/content.cgi?!=eng&n=4>

DE GARAY SENTÍES, PAOLA Y VALERIA HERRERA GARZA (2004): *Análisis de la publicidad de la revista Cosmopolitan: La representación de la mujer*. Tesis Licenciatura. Ciencias de la Comunicación. Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla (Consultado 25 mayo 2011 a las 10:30), Disponible en http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/de_g_p/capitulo_5.html

DURÁN, M^a ÁNGELES (1978): *El ama de casa. Crítica política de la economía doméstica*, Zro Zyx, Colección Lee y Discute, 87, Bilbao.

DIAZ VICEDO, NOÈLIA: «El feminismo y las mujeres jóvenes», (consulta 22 marzo 2011 a las 17:07), disponible en <http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article714>

FRIEDAN, BETTY (2009): *La mística de la feminidad*, Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer, Madrid

— (2003): *Mi vida hasta ahora*, Universitat de València, Instituto de la mujer, Cátedra, Madrid.

FUSTER GARCÍA, FRANCISCO (2006): «Betty Friedan, la mística de la feminidad» Claves de razón práctica nº 177, acceso 15 junio a las 15:51, disponible en http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/claves_articulo177_fuster.pdf

GONZÁLEZ GUERRERO, SORAYA (2010): «Hay estereotipos sexistas: se diagnostica como psicológico lo que es biológico o social», (consulta 11 junio 2011 a las 23:26), Diagonalweb, 22 noviembre 2010 nº 137, nº 138, Disponible en <http://www.diagonalperiodico.net/Hay-estereotipos-sexistas-se.html>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (Consulta 27 mayo 2011) Disponible en <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0111.pdf>

GONZÁLEZ, LUCÍA (2011): «Cuatro miradas y una visión polémica de la maternidad», Madrid. Actualizado 25 abril 2011 a las 06:31 horas, (consulta 27 abril 2011 a las 9:30), disponible en <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/04/20/cultura/1303266566.html>



UNIVERSITAT
JAUME I



http://www.canalsocial.net/ger/ficha_GER.asp?id=9960&cat=medioinformacion

HUETE MACHADO, LOLA (2011): «Subordinadas» acceso 15 junio 2011, disponible en <http://blogs.elpais.com/mujeres/2011/06/mujeres-culpables.html>

LOCKWOOD, NANCY (2011): ¿Sabes lo qué es un techo de cristal) Acceso el 22 junio 2011 a las 14.30 Disponible en <http://radiocontempo.wordpress.com/2008/04/28/%C2%BFsabes-que-es-un-techo-de-cristal-podrias-estar-atrapada-sin-saberlo/>

MEAD, MARGARET: (1901-1978), (2001): accesible 20 junio 2011, disponible en <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/mead.asp>

MENDOZA ALEXANDRY, NORMA: «Ser yo misma». Actualizado 6 marzo 2007, (consulta 16 abril 2011 a las 5:45), disponible en http://www.yoinfluyo.com/index.php?option=com_content&view=article&id=5881:ser-yo-misma&catid=142

MERNISSI, FATIMA: (modificada por última vez el 22 may 2011, a las 17:57), acceso el 20 junio 2011 a las 17:33 disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Fatima_Mernissi

MURILLO, SOLEDAD (1996): *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*, Siglo XXI de España editores, S.A., Madrid.

MCLEROY, WENDY: «Politizando al ama de casa», (consulta 1 de noviembre 2011 a las 15:30), disponible en <http://www.elindependent.org/articulos/article.asp?id=19>

NAVARRO MARTINEZ, DAVID : «Feminidad, clave para una imagen exitosa» acceso 15 junio 2011, disponible en <http://www.imagenexcellence.com/articulosimagenfemenina/errores-de-imagen-fiestas.html>

SOLETU, MARISA (2011): «Hartas de renunciar», actualizado 2 junio 2011 a las 8:42, acceso 15 junio 2011, disponible en <http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/ellas/2011/06/02/hartas-de-renunciar.html>

RAE Real Academia *Española* diccionario de la lengua española. Disponible en <http://www.wordreference.com/es/en/frames.asp?es=mística>

TOBÍO, CONSTANZA (1998): «Roles de género y la relación familia-empleo». Seminari d'Investigació Feminista. Universitat Jaume I de Castellón, pp. 21- 44. ASPARKÍA Nº9, Castellón de la Plana.

VALCÁRCCEL, AMELIA: «Betty Friedan, filósofa, ideóloga y periodista» actualizado 06 febrero 2006, (consulta 6 marzo 2011 a las 6:30),

disponible

en http://www.elpais.com/articulo/agenda/Betty/Friedan/filosofa/ideologia/periodista/elpepigen/20060206elpepiage_5/Tes

– (2009): *Feminismo en el mundo*, Cátedra, Madrid.

VAQUERO OROQUIETA, FERNANDO JOSÉ (2006): «Análisis crítico de 15 cabeceras: tendencias sociales, publicidad, valores». Asociación Plaza del Castillo de Usuarios de Medios de Comunicación. (consulta el 4 mayo 2011 a las 10) disponible en http://www.asociacionplazadelcastillo.org/Textosweb/An_lisis_cr_tico_d_e_15_revistas_dirigidas_a_ni.PDF

Història i art

El comercio de la seda en el Castellón del siglo XVIII.

David Luís López

La discapacidad en la Prehistoria.

Marta Cucala Devís

Competencia y distinción. Creación de una marca en la loza fina del Conde de Aranda en Alcora.

Eva Calvo Cabezas

Una revisión del período final del Galeón de Manila, 1785-1821.

Manuel Pérez Lecha

La decadencia finisecular. *L'Apollonide, casa de tolerancia (L'Apollonide (Souvenirs de la maison close)* Bertrand Bonello, 2012).

Teresa Sorolla Romero

Los 26 martires de Nagasaki. Contextualización en el arte hispánico.

Rocío Alonso Sesé

El comercio de la seda en el Castellón del siglo XVIII

David Luís López
al131129@uji.es

I. Resumen

En éste trabajo de investigación nos adentraremos, a partir de una selección concreta de cuatro pragmáticas reales que se encuentran en el archivo histórico municipal de Castellón, en una de las más importantes actividades económicas de la ciudad y de la comarca de éste siglo, la actividad comercial vinculada a la Seda. Con una síntesis del contexto histórico del momento, haciendo mención a diferentes estudios del profesor Cavanilles, y también un breve análisis de la sociedad, dividida en gremios y los nacientes colegios profesionales, dentro de los cuales se encontraban los grupos dominantes, las pequeñas burguesías locales, que serían, aquellos que tendrían el control de las decisiones del ámbito local, o al menos influencia en la toma de éstas decisiones. Nos encontramos ante momentos complejos para un comercio que se veía dificultado por la escasez de infraestructuras y vías de comunicación, y además, por el gran índice de delincuencia vinculada a ésta actividad. En muchos casos, ésta delincuencia, era inevitables debido a la escasez de vigilancia en el proceso de extracción de la seda, y también de su venta. Encontramos también un debate moral abierto, en el que se condena la figura del intermediario que adquiriría productos para revenderlos, es decir, que especulaba con los precios, y por tanto la demanda social para establecer una legislación que actuara contra éstas conductas ilícitas en aquél momento. En definitiva, éste trabajo de investigación es una aportación a la historia del comercio local de la ciudad en el siglo XVIII, centrándose en el comercio de la seda y en las problemáticas habituales de aquellos que se dedicaban a éste sector que sería fundamental para el desarrollo económico y social de la ciudad.

Palabras clave: Historia Moderna, comercio, seda, delincuencia, historia local, Castellón, investigación, sociedad, economía

II. Introducción

El entramado del comercio interior era importante, aunque poco conocido. Su principal labor era el abastecimiento a los núcleos urbanos de todo tipo de mercancías. Éste comercio, el interior, viene a resumir toda la actividad económica nacional. Del comercio interior no salieron las grandes fortunas, aunque movió en su conjunto grandes cantidades de capitales y favoreció el ascenso social y económico de muchas personas.

El profesor Cavanilles, nos da uno de sus muchos datos recopilados del País Valencià, en el que, podemos observar la producción agraria de Castellón. Entre los más importantes productos de ésta índole, encontramos, por cantidades y de forma respectiva los más importantes: las algarrobas, el Cãñamo y las borras de éste, y la Seda y aldúcar.

Entre todos los datos de población que forman parte del gran legado del profesor Cavanilles, encontramos un elemento característico y simbólico, el elevado número de sogueros, alpargateros y tejedores que existían en el término municipal de Castelló. A esto, podemos sumar, el testimonio del Corregidor de Castelló del momento, que proponía establecer en la villa una Fábrica Real, como ya existía en Cartagena o Ferrol, de lona, xarcia y sogá. Ésta propuesta jamás vio la luz, pero sí que se consiguió el establecer un almacén de acopio para la fibra, la Llotja del Cànem.

El profesor Cavanilles, comentó al respecto que la instalación de una fábrica en la Villa, supondría un aumento considerable de la población en el lugar. La ciudad era una población de pura labranza, donde sólo existía una pequeña manufactura propiedad del Obispo de Barcelona, que era una alfarería, que muestra la también importancia de la cerámica en la Plana Castellonense.

El comercio castellonense del siglo XVIII, estaba reducido prácticamente a la extracción de cáñamo en rama, algarrobas y seda, tal y como hemos señalado en párrafos anteriores, que tenían su destino comercial en Valencia, Catalunya y Aragón. Existían además las conocidas y reconocidas Ferias anuales que promocionaban el comercio en los diferentes lugares, pero la realidad era que el peso económico de éstas, representaba poca cosa en términos absolutos.

Un dato curioso, que también influye en cuanto a lo que nos concierne de actividad comercial, porque supone la fuerza motriz para desarrollar la misma, es la existencia de una población flotante en la ciudad, esto es, un colectivo muy numeroso de personas que recibían el calificativo de “transeúntes”, que provenían principalmente del Bajo Argón, y se alojaban en la ciudad, durante buena parte del año (principalmente en invierno), donde trabajaban a cambio de jornales que eran mejores que en sus lugares de procedencia. Se les podría calificar como inmigrantes temporales.

Fue tan relevante y característica ésta situación, que el propio Gobernador de Castellón y su Jurisdicción, Josep Bermudo, ordenó, “que todos los aragoneses que venían a pasar aquí el invierno y cuando cesaba el frío se marchaban a sus pueblos, se avecinasen en Castelló o saliesen del mismo en el término de tres días, por el notable perjuicio que causaban a los vecinos quitándonos jornales”, y esto, supondría el factor inicial del crecimiento demográfico de la Capital de la Plana.

El comercio interior se encontraba fundamentalmente en manos de los Gremios. En otro escalón, encontrábamos los comerciantes de calidad y los pequeños comerciantes no agremiados, que solían tener un carácter itinerante y dedicarse a actividades poco especializadas. No podemos olvidar, que por un lado diferente, tenemos los monopolios estatales, que daban lugar a una venta especial de algunos de los productos (el tabaco, la sal, el papel sellado, etc.).

En esta etapa del periodo histórico de Castellón, encontramos una sociedad donde el grupo más importante, los Agricultores, tanto los propietarios como jornaleros, pero también una serie de artesanos de

oficios mecánicos amparados bajo los antiguos gremios. Éstos colectivos, fueron sustituyendo su nombre por el de Colegio o Artes. Hasta 1707, habían sido unos de los más importantes núcleos de poder de la sociedad local del momento, participando de forma indirecta en el gobierno de la villa, decidiendo la elección de cargos para el mismo. Eran bastantes y diferentes éstos grupos gremiales, entre los que cabe destacar, los sastres y tejedores (por la importancia de la seda), los sogueros y alpargateros (por la importancia del cáñamo), carpinteros, etc.

Los más conocidos de todos éstos son los gremios de mercaderes, la pequeña burguesía mercantil, dedicados al comercio al por menor, y en el que los dominantes encontramos aquellos que se dedicaban al comercio de tejidos en diferentes variedades, como la seda, que solía ser vendida no por pañeros, sino por merceros, que se dedicaban al comercio de ésta, pero no en exclusiva, pues también realizaban sus actividades con otros productos como galones, sombreros, botones, etc. Otro importante grupo de comerciantes, era el de los confiteros y drogueros, que estaban al frente del comercio de drogas y productos coloniales como especias, cacao, azúcar, etc.

La actividad gremial, todo y ser similar por todo el territorio nacional, tenía un carácter más generalizado y más impregnado en la sociedad en Cataluña y Valencia, dónde determinaban también un núcleo de poder capaz de decidir la representatividad social y política en las ciudades.

La aparición de las Sociedades de Amigos del País, contribuyeron a la modificación y debilitación de las estructuras gremiales de la sociedad, que acabaron convirtiéndose en una especie de cofradías y corporaciones civiles que perdurarán mucho después.

El comercio dependía de forma directa de los transportistas, que posibilitaban el movimiento de personas, noticias y mercancías. El sistema más tradicional para éstos, era el que combinaba una actividad estacional, con la dedicación familiar y el uso de animales sin carruaje. La especialización agrícola de las regiones era la base de la actividad de éstos muleros, que trabajaban sin depender de una organización específica. Sin embargo, también existían los transportistas profesionales, que tenían toda una organización orientada al servicio que realizaban durante todo el año con dedicación exclusiva: eran los arrieros. Pero también existían los llamados cabañiles, que controlaban una gran cantidad de animales de carga y se dedicaban a abastecer de grano a las grandes ciudades. No hay que olvidar, que es durante éste periodo, el siglo XVIII, cuando el transporte con carros va tomando cada vez mayor importancia, en gran medida, debido a la simultánea y creciente demanda pública de transporte, siendo frecuente que las carreteras se embargaran para uso del gobierno. Un gobierno, que ejercía un predominio sobre los transportes a través de la Cabaña Real de Carreteros.

Los gobiernos borbónicos pusieron un gran interés en suprimir los obstáculos y conseguir una mayor fluidez en la actividad comercial.

Durante gran parte del siglo XVIII, se mantuvo la costumbre de celebrar los intercambios solamente en los lugares y días señalados, mercados que se celebraban semanalmente; uno de los principales motivos para que esto se mantuviera así, era la inexistencia de mercado en ciertos lugares, siendo los productores los que se encargaban del traslado de sus mercancías para poder comerciar con ellas. No obstante, en los núcleos urbanos, las limitaciones eran menores y había lugares específicos abiertos para el comercio de muchos productos. Sería el momento en el que apareciera un nuevo modo de entender el comercio: la tienda, propia de una mentalidad más moderna en cuanto a la práctica económica, el comerciante tendrá un carácter cada vez más importante, mientras que las ferias y mercados quedarán para el mundo rural.

Uno de los primeros objetivos del gobierno en materia económica fue terminar con la división aduanera existente. Aunque, el comercio interior no estaba limitado únicamente por esas aduanas interiores entre territorios forales, sino también por otras muchas barreras y derechos, de los cuales, más de la mitad, pertenecían a la nobleza, y los otros a los municipios. La organización territorial de la monarquía, con Aduanas interiores, entre los diversos reinos, favorecía el contrabando tanto o más que el propio comercio.

El cobro de derecho en los puertos secos invitaba a burlar la vigilancia Aduanera, sobre todo cuando existía una tradición de trashumancia en zonas poco habitadas y montañosas, y no resultaba difícil lograr burlar la vigilancia, precisamente por el conocimiento del terreno que tenían los propios contrabandistas y la escasez de medios de vigilancia.

Las órdenes de vigilar son continuas, así como las de búsqueda de los contrabandistas, que en ocasiones actúan con armas provocando muertes, y en todo caso un fraude a los derechos reales. Hay órdenes de vigilancia continua en Alcaraz, para controlar los puertos secos por donde los valencianos introducían sedas y tenían drogas con las guardas ocasionando muertes, pero también había tráfico ilegal en el sentido contrario con choques violentos.

El gobierno lanzó, desde mediados de siglo, una audaz política de infraestructura viaria, que sin embargo, daría pocos frutos. El número de carreteras, ya había aumentado bastante hasta aquél momento, además de alargarse tramos en algunas zonas, pero el número de kilómetros construidos fue bastante, pues se había planteado completar la red radial desde Madrid a todos los principales puertos de mar. Los nuevos caminos, permitieron canalizar un tráfico creciente y también el paso a un uso más generalizado de carros y carretas.

El mercado en su conjunto tenía una integración muy relativa, pues no había un “mercado único” en todo el territorio nacional, sino que había un intercambio de productos a diferentes niveles, local, regional y algunos muy determinados, nacional. Los más universales, eran aquellos que estaban a disposición en los ámbitos locales, mientras que los productos más caros, estaban a disposición en cualquiera de los tres niveles.

En el interior, hay que destacar el trasiego de mercancías importantes, el trigo se producía en casi todas partes, excepto en el litoral dónde lo recibían de regiones cercanas, generalmente por tierra. El vino, tenía diferentes núcleos que abastecían a sus inmediaciones, y el aceite, viajaba de sur a norte de la península. Los tejidos tenían también sus propios circuitos comerciales.

El comercio exterior fue uno de los factores fundamentales del desarrollo económico de Europa occidental en el siglo XVIII. Los capitales que de él derivaron sirvieron para establecer industrias y financiar variadas actividades sociales y económicas. Posiblemente la actividad comercial más importante y más característica de España, fue la realizada con América. Durante éste periodo, se trató de reducir la incidencia del tráfico ilegal, dentro de un sistema rígido que funcionaba mal y no podía evitar éste contrabando. Muchas de las modificaciones legislativas que se realizaron, eran de detalle, y no iban al fondo de la cuestión, que era cambiar un sistema que encarecía los productos y daba muchas posibilidades a la práctica ilegal. En las exportaciones, los productos industriales contaban por algo más del cincuenta por ciento del total, en el que los más importantes eran los textiles, aunque también eran importantes el vino y el aguardiente. En lo que respecta a las importaciones de mercancías, el predominio claro es del tabaco y del cacao.

Muchos de los países europeos, no practicaban la reciprocidad comercial con España, pero se puede señalar que España exporta productos agrarios, como vinos, frutos secos, aceite, y materias primas, como lana o hierro, y compra todo tipo de productos ya manufacturados. Con todo esto, no es de extrañar que el comercio exterior español con Europa sea reconocido tradicionalmente como deficitario, ya que los productos exportados son más baratos que los que se importan.

Con Inglaterra la historia comercial es un poco distinta, era un país que adquiriría una gran cantidad de productos agrícolas y materias primas. España podía beneficiarse también adquiriendo productos industriales británicos cada vez más baratos, gracias a la revolución industrial inglesa. A final de siglo, el comercio con Estados Unidos empezará a cobrar importancia.

III. Objetivos

Establecer unos objetivos para realizar una investigación histórica es uno de los pasos fundamentales a la hora de realizar ésta tarea. Para poder establecer unos objetivos, una vez impregnados de todo el material seleccionado entre la bibliografía para hacer una introducción al tema, y establecer así unos mínimos que serán el marco contextual en el que nos moveremos para realizar la investigación, y a su vez, nos puede servir también como elemento, aunque sea de carácter muy básico, preciso para tener al menos un breve estado de la cuestión que vamos a tratar y que pretendemos analizar en profundidad.

Así, el principal objetivo que hemos marcado para éste trabajo ha sido, no sólo el señalar la importancia del comercio de la seda en la ciudad, tal y como demuestran datos que encontramos en la bibliografía, sino adentrarnos en ésta actividad comercial y ver las problemáticas que suscitaba, principalmente los hechos delictivos, pero también las necesidades que tenían aquellas personas que se dedicaban a ésta actividad mercantil en la ciudad de Castellón durante éste periodo.

IV. Material y Método

Entendemos que el desarrollo de un trabajo de investigación debe estar motivado de forma individual, para tratar una temática que sea de un interés propio y que cause cierto placer el ir indagando sobre algunos aspectos que se desconocían. La investigación, para que sea fructífera, tiene que tener la capacidad de hacer sentir al investigador una satisfacción a la hora de realizarla, durante y en su fin.

Desde el primer momento decidimos optar por una temática vinculada al Comercio, en gran medida motivados porque Castellón, la ciudad sobre la cual vamos a trabajar en las siguientes páginas, tiene una historia muy ligada a la actividad comercial, como la mayoría de núcleos urbanos, y más si cabe, aquellos ligados a las costas del mediterráneo.

Todavía en la actualidad, podemos observar ciertos aspectos que bien pueden estar reflejados en muchos de los textos que han pasado por nuestras manos durante la realización del mismo, pero sobretodo, aspectos sociales y de mentalidad. La sociedad Castellonense, era una sociedad ligada a la agricultura como forma de subsistencia, pero también como forma de obtener un beneficio. Ello no significaba, que se pudieran olvidar las actividades mercantiles de carácter comercial, a nivel local, o en lo que refiere con otros núcleos urbanos, cercanos o más lejanos tal y como se muestra en los textos que hemos seleccionado.

Así, el comercio de la seda, era muy relevante en la ciudad y en el territorio, y así consta en multitud de documentos. También el de las sogas y el cáñamo. Muestra de ello, es la todavía magnífica y rehabilitada sede de la ciudad de la universidad para la que, indirectamente, también realizamos éste trabajo, la Universitat Jaume I, y la famosa Llotja del Cànem, ubicada en la Calle Caballeros esquina con Colón de la capital de la Plana.

Así, dividiendo este trabajo en diferentes apartados entre los que cabe destacar, uno a modo de introducción en el que podríamos situar éste punto, y otro, la introducción, de carácter más extenso en el que hemos intentado situar todo lo que posteriormente analizaremos en un contexto histórico muy sujeto a la temática seleccionada. Por otra parte, el apartado de Resultados, en el que encontramos que su división ya forma parte de la estructura propia de las técnicas y los métodos de investigación históricos convencionales, mediante la elaboración de fichas, que aquí hemos sintetizado al máximo, y que tienen un apartado

principal situándose al inicio de cada uno de los textos, y dónde podemos encontrar la información más relevante de cada uno y otro apartado en el que se realizará la transcripción de los textos acompañados de algunas imágenes de los mismos. Para finalizar, el último de los apartados consiste en una conclusión que elaboraremos a partir de los diferentes documentos analizados, integrándolos en su contexto y algunas cuestiones que pueden haber quedado abiertas a futuras investigaciones.

En cuanto a la forma de los textos seleccionados, nos hemos decantado por textos de carácter más puro en los que, por su forma de manuscrito y contenido consideramos los oportunos para la realización del presente trabajo.

V. Resultados

Tabla 1. Ficha Investigación Histórica 1

Nombre texto	TEXTO 1
Tipo de texto	REALES PRAGMÁTICAS
Título volumen	1750 – 1759
Año texto	17 OCTUBRE 1750
Temática	COMERCIO SEDA
Extensión cuerpo texto	6 PÁGINAS
Fecha realización	24 DE DICIEMBRE DE 2012
Archivo	MUNICIPAL DE CASTELLÓN
Horas dedicadas	6 HORAS

Síntesis de texto

El texto trata un tema relativo al comercio de la seda en Castellón. En el mismo se advierte sobre el uso y la extracción que ésta está teniendo, para que se vigile que toda ésta sea lícita y que los compradores de la misma también lo sean.

Transcripción Texto 1

161



«Ha visto la Real Junta General de Comercio, Moneda y Minas la Carta de Vuestra Majestad éste mes, avisando las providencia que ha dado para abrir la extracción de la seda por la costa de esa Governación, y Que havia remitido a Don Juan Verdes Montenegro los Instrumentos [...] [...] Correspondientes al Registro de ella en los pueblos de la Jurisdicción de Vuestro Señor y habiéndolas enviado ya a la Junta General aquél Ministro como avisé a Vuestro Señor en lo de el Corriente con Otras diferentes Governaciones de ese Reyno, en inteligencia de [...] [...] de lo que resultó de todas se le ha prevenido que a los cosecheros de Seda, les es lícito el uso, y venta de toda la que existiese en su poder, cuidando de que los compradores de ella cumplan con las órdenes que anteriormente le estaban comunicadas en [...] [...] este asunto, haciéndose se observasen puntualmente de forma, que se evite toda extracción y reventa, y que sepa la Junta General el paradero de la Seda en las Fábricas del Reyno, siempre que tengan por conveniente proceder a esta averiguación, a cuyo fin diese las más eficaces [...] [...] providencias para que las Justicias de [...] [...] Pueblos de ese Reyno vigilasen esta importancia con las penas correspondientes: que la seda comprada por Personas que no tienen Fábricas, que precisamente aya sido para revenderla, o extraerla, expuesiese luego se procediese a la averiguación [...] [...] de su paradero, y de si se han cumplido, y observado las formalidades hechas, y encargadas respetadas veces por la Junta General para el tráfico de este Género; a fin de que en caso de no aver cumplido, se procediere a la imposición de las penas [...] [...] correspondientes contra quien huviese lugar; practicándose lo mismo por respectivo a la seda que se huviera comprado en el Conrtaste público, si contase en esta Oficina(como debía constar) de los nombres de los Compradores; [...] [...] y que, se le aprovaava el no aver permitido, que los Catalanes sacasen la seda que decía querían comprar en Castellón, y otros Lugares para las Fábricas de Barcelona, respecto a estos, son los que han hecho la [...] [...] mayor extracción de ella, como ya contava a la Junta; pero atendiendo a que no es justo se les impida en aquellas porciones necesarias para sus Fábricas mandava la Junta se les permita su compra, y saca de ese Reyno, vajo las [...] [...] precisas formalidades, y fianzas, que están prevenidas, y con la calidad de que luego que lleguen con ella a Barcelona den cuenta de Don Francisco Montero, subdelegado de la Junta en Cataluña; de las porciones que condugesen estos [...] [...] Sugetos, y cualesquiera otros que la sacasen con el pretexto de ser para aquellas fábricas y estubiese a la mira de si la convertían o no en Fegror.

Todo ha acordado la Junta General y venga a Vuestro Señor assí, para que se halle [...] [...] su inteligencia, en respuesta a la pregunta que hace Vuestro Señor en su citada Carta. Así bastarán las diligencias practicadas por Vuestro Señor, y remitidas a Don Juan Vendes Montenegro, y éste a la Junta o sí se repetiran nuevamente por lo [...] [...] que mira a Ngatones; para que disponga Vuestro Señor su cumplimiento en la base que le toca Dios quede a Vuestro Señor muchos años como deseo.

Madrid 17 de Octubre de 1750.»

Tabla 2. Ficha Investigación Histórica 2

Nombre texto	TEXTO 2
Tipo de texto	REALES PRAGMÁTICAS
Título volumen	1750 – 1759

Año texto	No se visualiza
Temática	COMERCIO SEDA
Extensión cuerpo texto	4 PÁGINAS
Fecha realización	24 DE DICIEMBRE DE 2012
Archivo	MUNICIPAL DE CASTELLÓN
Horas dedicadas	5 HORAS

Síntesis de texto

El texto trata un tema relativo al comercio de la seda en Castellón. En el mismo se advierte sobre las quejas que llegan a la gobernación por la falta de vigilancia para con la extracción de la seda, así como la venta a determinadas personas que la compran con el único fin de especular, sin ser propietarios ni representantes de fábricas.

Transcripción Texto 2

«Hallándose la Real Junta General de Comercio, Moneda y Minas con noticias verídicas y repetidos recursos, quejas y lamentos de que por falta de vigilancia en obviar la extracción de seda de estos Reynos a Países Extraños, que el Rey tiene prohibida, no sólo ha llegado el valor de ella al Superior precio que jamás ha tenido, sino que [...] [...] aún pagándola los Fabricantes, y buscándola con el dinero de contado, no encuentran quien se la venda, por la ocultación que ella se ha hecho, ya por Regatones, que la han comprado anticipadamente [...] [...] para volverla a vender en tiempo más oportuno a perjudicial, y dañoso lucro, que rinde, o para extraerla de estos Dominios contra la referida estrecha prohibición que Su Majestad tiene impuesta, de que se sigue el posible doloroso caso de la ruyna a que están [...] [...] expuestas las manufacturas de éstos Reynos y por consecuencia la de no tener donde ganar la vida tanta multitud de Vasallos Operarios que se emplean en ellas, precido a el Coún a que para su uso, y dea se valgan los géneros que introducen extrangeros, fabricados con los propios [...] de España, en perjuicio de las Fábricas; y que el grave atraso de la Real Hacienda en el aumento de sus Avéres, tanto por la ocultación de estas ventas, y extracción, como por los Generos que se dejaran de manufcaturar en estos Reynos, y otras ventajas que se ligen en el más crecido número de Vasallos, y labores, que de todas especies produzcan: En estos Lugares, [...] [...] que de todas especies produzcan: en ésta inteligencia, y por la obligación, y la importancia de celar sobre este asunto con la mayor eficacia, por el veneficio que se sigue al Servicio del Rey, y a el bien Común de sus Vasallos; ha determinado la Junta General encargar a Vuestro Señor, que [...] [...] luego, luego, executivamente, sin pérdida de tiempo, y con la más activa, exacta y justificada atención, providencie Vuestro Señor, que en toda la Costa de el Mar, sugeta a su Jurisdicción, se cele con viguor y particularmente eficacia la extracción, que se intentan hacer, de la seda y justificado que tambien [...] [...] sea estar en poder de segundas manos no legítimos Cosecheros, ó Fabricanes ni que es

para emplearla en Feodos en éstos Dominios; si no que la han comprado para revenderla, o extraer de estos Reynos, se les saque de su poder.»

Tabla 3. Ficha Investigación Histórica 3

Nombre texto	TEXTO 3
Tipo de texto	REALES PRAGMÁTICAS
Título volumen	1750 – 1759
Año texto	10 DE SEPTIEMBRE DE 1751
Temática	COMERCIO SEDA
Extensión cuerpo texto	3 PÁGINAS
Fecha realización	24 DE DICIEMBRE DE 2012
Archivo	MUNICIPAL DE CASTELLÓN
Horas dedicadas	4 HORAS

Síntesis de texto

El texto trata un tema relativo al comercio de la seda en Castellón. En el mismo se solicita a instancias superiores, ya una legislación y una actuación penal contra aquellos que tratan de forma ilícita el comercio y extracción de la seda.

Transcripción Texto 3

«Experimentando la Real Junta General de Comercio, que sin embargo de las órdenes oy providencias, que ha aplicado para descubrir las Personas que tratan ilícitamente en compra, venta y reventas de Sedas, no se ha conseguido detener este perjudicialísimo abuso; ha [...] tenido por Justo, y conveniente, usando de la Facultad que Su Majestad le ha concedido, formar la Instrucción de que remito a Vuestro Señor un exemplar Impreso, firmado de mi mano, para que haciéndolo Vuestro Señor Publicar formalmente [...] [...] con la solemnidad que corresponde en esa Villa y demás Pueblos de su Jurisdicción donde ay cosecha, y tratos de Seda, tenga lo que se mida por la misma Instrucción el debido justo cumplimiento, que tanto importa, para calmar el daño que por la venta, y reventa, y extracción se sigue al Común de éstos Don [...] y sus Fábricas: de cuyo recivo, su publicación y

efectos que vayan resultando de observancia irá Vuestro Señor dando puntuales sucesivos avisos a la Junta General, por mi mismo, como así lo previene y encarga al (...) en inteligencia de que las providencias que(...) [...] tiene Vuestro Señor para con los Pueblos de su Jurisdicción al referido efecto, no ha de ser por Veredas, sino por los Correos ordinarios, otras ocasiones promptas que se ofrezcan. Dios Guarde a Vuestro Señor Muchos Años como deseo. Tta.

10 de Septiembre de 1751.»

Tabla 4. Ficha Investigación Histórica 4

Nombre texto	TEXTO 1
Tipo de texto	REALES PRAGMÁTICAS
Título volumen	1780 – 1789
Año texto	No se visualiza
Temática	COMERCIO SEDA
Extensión cuerpo texto	5 PÁGINAS
Fecha realización	12 DE ENERO DE 2013
Archivo	MUNICIPAL DE CASTELLÓN
Horas dedicadas	6 HORAS

Síntesis de texto

El texto trata un tema relativo al comercio de la seda en Castellón. En el mismo se propone, a otra administración la elaboración de un procedimiento burocrático a fin de justificar y tener un control sobre un determinado producto adquirido a una persona determinada y cuya finalidad sea lícita.

Transcripción Texto 4

«Señor Mío: En respuesta de la carta de Usted de 23 del corriente. En que me manifiesta haberse comparecido un vecino de esse Ayuntamiento, pidiendo Licencia para Comprar Capello, y que havia suspendido el dársela por entenderse de proclive en la otra comunicada, como también [...] [...] que considerando el que pase por el medio ha facultado siempre la villa la cobranza de la primera y segunda tercia del equivalente lo hace usted presente con lo demás que expone para que se proceda con acierto en ella asegurando: en cuya inteligencia digo a usted que no de [...] [...] opone la osea publicada ni ay reparo ese que el vecino compra como el comerciante, la seda o capullo de qualquiera

villa o Pueblo, por que [...] [...] lo que está prevenido es, que antes de la venda de la seda, o capullo, haga el Labrador cosecha, el manifiesto de las Libras, y onzas, de uno u otro, que hubiese recogido, y de que en el que el comerciante, o vecino quiera de usar y transportar la seda o, capullo de aquel [...] [...] lugar, a, otro, no pueda llevarse sin el papel que se ha mandado de las Justicias, por el que conste sea procedida de las partidas denunciadas por los cosecheros, o, Avisadores de las Haciendas, haciendo la diferencia quando se ponga en los libros de la [...] descascarización de el capullo, y quando se al pel de la conducción el dese de fulano lo pasa a tal Lugar para el beneficio ponerlo en Nadifa, con lo que de error en la duplicación, o exceso, que sin esta precaución [...] [...] de encontrarsela de la que se recoge en el Pueblo a donde se llevase con la que se encontraría despues usada; con cuya explicación me persuado quedarse dispensados los Hispanos que se han ofrecido a este Ayuntamiento en este asumpto.»

VI. Conclusiones

De entre todo el material investigado, así como todo aquél, que no figura en éste ensayo, pero que ha sido visualizado y asimilado para la obtención y verificación de datos que se encuentran en la propia introducción de éste trabajo, podemos afirmar que el comercio de la seda era en el Castellón del siglo XVIII un motor económico muy relevante. Era un materialpreciado, que suponía la supervivencia económica de muchas familias, y el enriquecimiento de muchos otros.

Tal y como se afirma en toda la información preliminar que hemos puesto a disposición del lector del presente, el contrabando y el desarrollo de actividades delictivas estaban a la orden de día, y así consta en los textos que aquí hemos transcrito y reseñado. La seda era un producto que tenía un valor importante, y muy preciada, debido a que era el elemento fundamental de las fábricas textiles, por éstos fabricantes, que en determinados momentos pagaban cantidades muy altas para conseguir ésta materia prima, que en algunos casos, bien de forma legal, que no lícita, pasaba a estar en manos de terceros que la adquirirían únicamente para encarecer el producto y obtener un beneficio por ésta operación de compra-venta.

También se señala y se da mucha importancia en los textos, no sólo a la comercialización, sino a la propia extracción. Así, el problema no radicaba únicamente en las actividades comerciales, sino que la seda era un elementopreciado mucho antes de convertirse en un “bien” propio de un mercado.

Además podemos extraer información de los textos, como la importancia del comercio de la seda con otras ciudades, y no sólo de ámbito local, pues muchas manufacturas de Barcelona eran los clientes potenciales de los productores de seda de Castellón. Allí, las manufacturas convertirían las materias primas que provenían de nuestras tierras en prendas textiles manufacturadas que multiplicarían su valor.

Así, entendemos el por qué en el apartado de contexto histórico algunos cargos relevantes de la ciudad apostaban por la instalación de algún tipo de manufactura en la ciudad de Castellón. Y es que, si hacemos

un paralelismo, España era para algunos países europeos, lo que Castellón era para algunas ciudades Españolas como Barcelona. Un doble elemento en la economía respectivamente, por una parte cumpliendo la misión de proveer de materiales básicos para la producción industrializada, y por otra parte, un cliente potencial de los productos ya elaborados.

VII. Bibliografía

BELENGUER, E. (2011): *Historia de la España Moderna: desde los Reyes Católicos hasta Felipe II*. Gredos. Madrid.

DÍAZ MANTECA, E. (1993): *Isabel Ferrer i el seu temps: Castelló al segle XVIII*. Servei Publicacions Diputació de Castelló, Col·lecció Universitària. Castelló.

FLORISTÁN, C. (1992): *Historia de España en la Edad Moderna*. Ariel. Madrid.

GONZÁLEZ ENCISO, A. (1992): *Historia Económica de la España Moderna*. Actas. Madrid.

MELIÀ, A. i altres (1993): *Castelló en Temps d'Isabel Ferrer*. Ajuntament de Castelló. Castelló.

NAVARRO, G. (1999): *Los orígenes de la Sedería Valenciana siglos XV-XVI*. Ayuntamiento de Valencia. Valencia.

– (1992): *El despegue de la industria sedera en la valencia del siglo XV*. Consell Valencià de Cultura. Valencia.

RIBES, V. (1985): *Los valencianos y América, el comercio valenciano con Indias en el siglo XVIII*. Diputación Provincial de Valencia. Valencia.

La discapacidad en la Prehistoria

Marta Cucala Devís
al259514@uji.es



I. Resumen

Se analizan algunas malformaciones congénitas y enfermedades que se han documentado en ciertos individuos durante el largo proceso de la Prehistoria. Este estudio es relevante porque hasta la fecha son muy pocas las investigaciones que abordan de forma específica el análisis de la discapacidad en la Prehistoria.

Palabras clave: prehistoria, malformaciones congénitas, enfermedades, paleopatologías.

II. Introducción

Para entender esta investigación hay que tener en cuenta unas consideraciones. Durante la segunda glaciación, la población mundial se estima que era de unos 500.000 habitantes, siendo estos unos datos sin confirmar. Eran grupos familiares, reducidos y aislados que, a través de diversas generaciones de relaciones consanguíneas surgen las malformaciones congénitas, llegando hasta la actualidad. Las malformaciones tienen patologías y secuelas diversas. Toda malformación tiene un máximo y un mínimo. El cuerpo humano es una máquina adaptable a cualquier situación.

III. Objetivos

Este trabajo pretende, en primer lugar, dar a conocer una serie de casos muy importantes de la Prehistoria, que presentan evidencias patológicas claras de discapacidad en el sentido más amplio, esto es malformaciones congénitas y enfermedades que aparecen plasmadas generalmente sobre los huesos que han salido a la luz, en las diferentes excavaciones arqueológicas. Se trata de algunos de los yacimientos conocidos más importantes a nivel continental (España, Francia, República Checa, Alemania) y alguno a nivel mundial (Irak, África y Chile) que han aportado información muy relevante para la investigación. En el artículo también se describe qué tipo de recursos y logística tendría que realizar el grupo o la comunidad para cuidar a la persona discapacitada, es decir, qué aspectos tuvo que desarrollar el grupo para atender a estos individuos. Respecto al periodo cultural, el trabajo se centra, sobre todo, en el periodo Paleolítico y Neolítico temprano. En este contexto se desarrolló el género Homo, evolucionando, observando, creando, fallando y ante todo viviendo. Viviendo desde los orígenes con la enfermedad. Unas veces la rechazarían y otras les crearían “personas mágicas” pero todo el grupo conviviría con ella, tendrían que adaptarse a ella o ninguno sobreviviría.

IV. Material y método

4.1 Benjamina, Sierra de Atapuerca, Burgos (España, 530.000 años)

En el año 2009, en la Sierra de Atapuerca en Burgos, se encontraron unos restos craneales en la Sima de los huesos de un supuesto heidelbergensis que tras su reconstrucción y estudio se concluyó que eran los restos de una niña de entre 8-10 años con una enfermedad rara llamada craneosinostosis, una enfermedad que afecta a menos de seis personas por 200.000 habitantes en la población actual. Hay que tener en cuenta, para entender este caso, que el género Homo realizó dos adaptaciones muy importantes: 1) La mujer puede tener hijos a lo largo de todo el año, con lo que aumentaba la supervivencia de la especie; 2) La pelvis se ensancha para abarcar un feto grande, que nace inmaduro. El feto, en el momento del nacimiento, tiene los huesos del cráneo sin soldar, de esta manera, las funciones del cerebro (cognitivas, sentidos, lenguaje, etc.) se desarrollan durante los tres primeros años del bebé, el cual necesita más atención, y así, más oportunidades de supervivencia.



Figura 1. Reconstrucción de la Benjamina de Atapuerca

<http://ciencia.elespinar.info/2009/03/>

La característica de esta patología es a) cierre prematuro de algunas partes del cráneo en los primeros meses de vida o, el feto ya nace con las suturas de los huesos craneales soldados, y b) la asimetría del cráneo. El cráneo, de esta manera, efectúa una presión excesiva en el cerebro y un desarrollo anormal del mismo, produciendo retraso mental.

Como toda malformación congénita, tiene asociada diversas patologías con sus consecuentes secuelas como; Síndromes de Crouzon; malformaciones el cráneo y cara; Apert (Tipo I); Carpenter (Tipo II): con fusión de dos dedos o más (sindactilia); Sakati-Nyhan-Tisdale (Tipo III): cardiopatía congénita; Chotzen; Pfeiffer: retraso del desarrollo psicomotor, hidrocefalia y protusión del ojo hacia delante (exoftalmos).

En el cráneo de la Benjamina se ha observado malformación en la mandíbula y músculos de la cara.

CONCLUSIÓN: Las secuelas que tuvo que tener la Benjamina de Atapuerca debieron de ser importantes. Actualmente esta patología se diagnóstica como Parálisis Cerebral asociada con retraso mental. La malformación de la cara, le causaría parálisis parcial facial, que podría estar asociada a un mal movimiento de la mandíbula, todo esto, podría derivar en: problemas de habla, problemas de masticación y posibles problemas respiratorios. Al no poder masticar bien, podría tener problemas digestivos y problemas de ingesta de algunos tipos de alimentos (carne, frutos secos, etc.), esto asociado a una salivación excesiva e incontrolada.

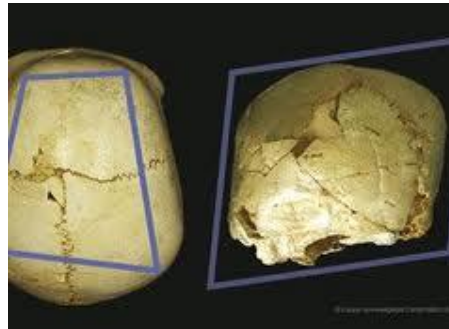


Figura 1. Cráneo asimétrico de la Benjamina de Atapuerca
<http://terraeantiquae.com>

Al no desarrollarse correctamente el cerebro el aparato motor no tendría un nivel muscular correcto, tendría problemas de equilibrio, con lo que le costaría bastante andar y posiblemente gatearía. Podría realizar tareas sencillas supervisada por algún miembro adulto del grupo, aprendería a base de repeticiones, pero no podría seguir el mismo nivel de desarrollo que los niños de su edad. El grupo resolvería los problemas de masticación, observando con que alimentos se atragantaría, alguien del grupo, masticaría el bolo alimenticio y se lo pasaría, así como, se le daría un aporte proteínico a base de hormigas, gusanos, escarabajos, termitas, etc., previamente triturado y, el grupo estaría comprometido con esta tarea. Para los traslados del grupo la llevarían en brazos o idearían un soporte, tipo camilla, por lo cual, se implicaría todo el grupo y rotarían en ello. Este individuo sería productivo en el grupo, lo que supondría más opciones de supervivencia. Se observa que fue un miembro querido y aceptado por el grupo.

4.2 Cueva de Chapelle-Aux Saints (Francia, 56.000 años)

El hombre llamado "el hombre viejo de la Chapelle", es un neandertal y presenta una poliartritis deformante, con lesiones severas en toda la columna, así como en las articulaciones témporo-maxilares (mandíbula), manos y pies; además, padecía luxación congénita de cadera. Entre las dolencias del "anciano" había "una cadera izquierda deformada, un dedo del pie aplastado, una severa artritis en las vértebras cervicales, una

costilla rota y una rodilla lesionada". Este individuo, en el momento de su muerte, la enfermedad estaba bastante avanzada, ya no tenía dientes y, tenía entre 50-60 años.



Figura 3. Luxación de cadera.

http://escuela.med.puc.cl/publ/OrtopediaTraumatologia/Trau_Sec02/Trau_Sec02_11b.html



Figura 4. Poliartritis deformante en las manos.

<http://ortomoleculareforce.blogspot.com.es/2012/11/artritis-y-tratamiento-ortomolecular.html>

La poliartritis es una enfermedad articular, degenerativa de larga duración y que produce dolor, Al inflamarse estas pueden producir deformidad e incapacidad y se puede llegar a destruir y dañar el tejido blando y el cartílago. A lo largo de los años, tiene brotes, alternando periodos de gravedad y de mejoría, llegando a ser una patología crónica.

Conclusión: Este hombre, en el momento de su muerte, tenía las manos y los pies deformados por la poliartritis. Ambos se deformarían de manera progresiva, empezando con una cojera, seguía con una muleta hasta impedirle caminar, a las manos les ocurriría lo mismo, hasta imposibilitar la habilidad de los dedos y no poder usarlas. La articulación de la mandíbula tenía un desgaste severo con lo que tendría problemas para comer y cuando murió ya no tenía dientes. La cadera izquierda tenía una deformación por la posible sobrecarga del peso sobre ella, ya que en la otra pierna tenía una luxación congénita; también se observa en este individuo, un desgaste severo en todas las vertebras de la columna, las del cuello le produciría dolores de cabeza y mareos.

Este hombre fue atendido por el grupo. Con el paso de los años realizaría diversas tareas que no fueran muy costosas como enseñar a los jóvenes, vigilar a los niños, raspar o mascar pieles, etc. Al tener problemas

masticatorios, el grupo se implicaría y utilizarían en mismo recurso que con la Benjamina. Con el tiempo sería más dependiente y necesitaría más atención por parte de la comunidad. Al final de su vida, debido a las deformidades en pies y manos y a la luxación de cadera, ya no podría valerse por sí mismo y posiblemente estaría encamado, lo que en la actualidad se denomina un gran dependiente. Debido a que sufriría muchos dolores, él u otro individuo del grupo, a través de observación y experimentación utilizaría plantas para sus dolencias. Este individuo fue muy respetado por el grupo.

4.3 Hombre de Shanidar (Irak, 45.000 años)

En el monte Baradost, perteneciente al macizo de los Zargos, a unos 400 km de Bagdad, en la actual, Irak y, cerca de la frontera con Irán, se encuentra una gruta natural con una gran boca de acceso. Se estima que Shanidar I (también llamado "Nandy"), tendría unos 40-50 años en el momento de su muerte. Este individuo, se ha asociado con el enterramiento floral (Shanidar IV) descubierto en la misma cueva. Las plantas con las que se cubrió el enterramiento, tenían propósitos medicinales.

Nandy era una persona normal que sufrió un fuerte traumatismo en un momento de su vida y sobrellevó una grave incapacitación. Se produjo un violento golpe en la parte izquierda de la cara hundiendo el hueso temporal y aplastamiento de la órbita izquierda con pérdida del ojo. Debido al traumatismo craneoencefálico, la parte derecha se vio afectada con lesiones permanentes, además en el brazo y la pierna derecha se produjeron heridas de consideración. En el brazo derecho tuvo varias fracturas graves, por lo cual, se le tuvo que realizar una intervención de urgencia, valorar las heridas, amputar el miembro y cauterizar la herida, pues por el brazo pasa la arteria braquial y se podía morir en minutos. La pierna también sufrió fracturas que sanaron, pero su pierna quedó inútil al igual que su brazo, como demuestra la atrofia en la imagen 6.



Figura 5. Traumatismo craneoencefálico en la parte izquierda de la cara.

<http://donsmaps.com/clancave.htm>



Figura 6. Amputación del húmero y atrofia.

<http://donsmaps.com/clancav>
e.html

El conjunto de estas patologías es el mismo producido por los traumas por aplastamiento, por lo que se considera que tuvo que producirse un derrumbe en el habitáculo. En Nandy se observa, que también tenía deformidad en la columna y sus dientes estaban desgastados hasta la raíz.

Conclusión: Debido al tipo de traumatismo su recuperación fue lenta y dolorosa, durando meses, en la cual tuvo que intervenir todo el grupo, turnándose para cuidarlo. Tendría periodos de inconsciencia, procesos febriles, posible pérdida temporal de memoria, lesiones internas y mucho dolor. El grupo tuvo que idear un método de sujeción para la fractura de la mandíbula y al mismo tiempo poder alimentarlo, posiblemente como a la Benjamina de Atapuerca, también, se le aplicarían tratamientos para el dolor y en las heridas a base de plantas.

Cuando estuvo lo suficientemente recuperado, tuvo que asimilar su nueva situación y adaptarse a sus nuevas condiciones físicas y a desarrollarlas y, su nuevo lugar en el grupo, teniendo que aprenderlo todo de nuevo para poder valerse por sí mismo. Por el desgaste de la dentición que se aprecia, perfectamente pudo mascar pieles y realizar tareas sencillas. Se desplazaría con una muleta y la desviación de columna (escoliosis), que se observa, se pudo producir al apoyar todo el peso en la otra pierna, y con el tiempo, se deformaría, padecería de contractura crónica en la espalda. Nandy, además, debido a la pérdida del ojo, le costaría calcular las distancias. Si no hubiera sido atendido por la colaboración de todo el grupo, no podría haber sobrevivido.

El individuo que le amputo el brazo tenía grandes conocimientos del cuerpo humano y su funcionamiento, como se ha podido constatar, a través del yacimiento de Buthirs-Boulancourt en Francia, en el cual fueron hallados restos fósiles de un hombre, al cual, se le había practicado una amputación, con una antigüedad de 7.000 años, en la realización de la misma se había utilizado instrumental quirúrgico de sílex especializado, siendo éstas marcas muy parecidas a las que tiene el hombre de Shanidar I en el húmero. Nandy fue útil al grupo y pudo desarrollar una vida bastante normal, sus secuelas serían importantes y tendría dolores, por lo

que sería tratado con diversos tipos de hierbas medicinales para paliar sus dolencias.

4.4 “Grand Abri” de la Ferrassie, Dordoña (Francia, Musteriense - Charentiense 35.000 B.P.)

El “gran abri” de La Ferrassie tiene un total de 6 tumbas, una perteneció a un hombre adulto de 40-45 años, otra de una mujer adulta de 20-30 años y el resto de tumbas se dedicaron a inhumaciones infantiles. La Mujer de la Ferrassie, tiene una lesión osteomielítica en el peroné y sufría de luxación de rodilla.

Conclusión: Esta mujer estaba sana y embarazada en el momento del traumatismo. Era una persona activa en el grupo, lo demuestra el desgaste de sus dientes hasta la raíz, que posiblemente mascara pieles y realizase, además, otras tareas. Se sabe que estaba embarazada ya que en su enterramiento, debajo de ella, se encontró un feto no nato. En algún momento dado se produjo una lesión traumática con herida abierta en el peroné y luxación grave de rodilla.



Figura 7 Osteomielitis.

<http://www.taringa.net/posts/mascotas/14756509/Mascotas-enfermedades-y-cuidados.html>

La lesión Osteomielítica es una infección bacteriana súbita o de larga duración del hueso o médula ósea, produciendo pus, pudriendo el hueso y los músculos adyacentes de dentro a hacia afuera. Este tipo de lesión, en la actualidad, con un tratamiento de antibióticos se puede curar, se puede producir algún caso extremo que requiera la amputación. Debido a la luxación de rodilla, su pierna quedaría inútil y tendría muchas dificultades para moverse.

Esta mujer sufriría muchos dolores y al no poder tratar la herida debidamente la infección se fue agravando, tendría periodos febriles, anemia, pérdida de peso, debilidad, etc. El cuerpo, posiblemente, para sobrevivir en esta situación, provocó el parto pero debido a la debilidad en la que se encontraba no lo soportó y murió con el bebé. Para atender a esta mujer tuvo que colaborar el grupo, así como, precisó la atención de

alguien que tuviera conocimiento de las plantas medicinales para tratar la infección y curar la herida.

4.5 Yacimiento al aire libre de Dolní Vestonice, Moravia (Republica Checa, Auriñaciense/Gravetiense -pauloviense- 27.640 años)

Fue excavado por K. Absolon entre los periodos de (1924-1938). En los años 1939, 1940 y 1942 fue excavado por A. Bohmers y posteriormente en los periodos 1947-1952, y de 1973-1979 por B. Klima. Se encontraron cuatro inhumaciones: 1) Dos hombres adultos sin poder determinar su edad; 2) Una mujer de 16-25 años y, 3) Un recién nacido sin ningún tipo de ajuar.



Figura 8. Enterramiento Dolní Vestonice. En el centro mujer con malformación de pelvis y pierna derecha.

http://www.archeologie.webzdarma.cz/Ceske_lokalita.html

La mujer presentaba un depósito de ocre entre sus piernas, como si hubiera sido una muerte postparto y debajo de ella se encontró un feto no nato. Tenía además, una malformación en la pelvis y pierna derecha. Hay dudas de que si la mujer llevaba los mismos adornos que los hombres.

CONCLUSIÓN: La malformación en la pelvis que tenía la mujer, de todas las patologías estudiadas, la que reúne toda la sintomatología que se describe en el esqueleto, se conoce en la actualidad como Síndrome de Currarino. Es una malformación que afecta a toda la pelvis, pero se produce en el coxis, no llega a ser espina bífida porque el hueso está soldado, pero si se ha creado una bolsa con líquido y otros fluidos, por lo que la lesión sería mínima y podría moverse con normalidad. Debido a la malformación de la pierna derecha haría uso de una muleta. Tendría una vida normal y sería activa en el grupo.

Esta malformación está asociada, además, con malformaciones de riñón (pudiendo producir insuficiencia renal con los años), o de intestino, padecería de estreñimiento crónico con periodos de agravamiento

periódico y mejoría (podría causar paradas intestinales que pueden llegar a producir la muerte). Experimentaría con plantas buscando las laxantes y alimentos que no produjeran estreñimiento. Debido a la malformación de la pelvis el parto debió ser complicando y largo no pudiendo superarlo, morirían los dos.

4.6 Yacimiento Vasilyevica, Alsacia (Alemania, 8.000 años)

Se ha descubierto en este yacimiento la intervención quirúrgica más antigua de la que se tiene constancia, la trepanación. Es una práctica médica que continua en la actualidad. Consiste en efectuar un agujero en el cráneo cortando un trozo de hueso para acceder a la zona del cerebro afectada.

Debido al traumatismo craneal, sería frecuente que se produjera hidrocefalia. La palabra significa “agua en el cerebro” y, es la acumulación de líquido dentro del cráneo, por lo cual, se inflama el cerebro. Demasiado Líquido Encefalorraquídeo (LCR) produce presión sobre el cerebro y daña el tejido cerebral.

Para drenar el exceso de líquido se utiliza la trepanación. Esta dolencia se puede producir en cualquier momento de la vida.

CONCLUSIÓN: Esta práctica quirúrgica se debió de utilizar en accidentes de caza con traumatismo craneal, enfrentamientos entre grupos, dolores de cabeza o, para según (Ackerkernecht, 1985), para liberar la enfermedad. Se han encontrado registros fósiles con trepanaciones en Europa, entre los Bereberes, África, Oceanía, en América, des la Columbia británica hasta Chile. Esta operación es complicada y se necesita una gran destreza para no dañar el cerebro al hacer el agujero. Tuvo que haber contacto con otros grupos y una transmisión oral de conocimientos.



Figura 9. Cráneo de 8.000 años de antigüedad con trepanación.

<http://actualcurioso.blogspot.com/2009/04/la-trepanacion.html>



Figura 10. Niño con hidrocefalia.

<http://www.ocontroledamente.com/2011/09/hidrocefalia-acumulo-de-liquido-na.html>



Fig. 11. Instrumental quirúrgico de sílex.

<http://lahistoriaperuana.blogspot.com.es/2007/03/as-se-practicaban-las-trepanaciones.html>

En la prehistoria se tuvo que experimentar y causar muchas víctimas hasta llegar al nivel de perfección y poder sobrevivir a este procedimiento realizado con instrumental rudimentario. Todos los restos fósiles encontrados son de personas adultas, por lo que se cree que la mortandad sería aproximadamente del 50% y en los niños el 100%, debió a la corta edad del paciente y la falta de higiene, serían más propensos a las infecciones.

La operación necesitaría de la participación de los miembros del grupo, ya que habría que sujetarle. Se experimentaría con tipos de plantas de tipo opiáceos para realizarlas, pero no perdería la conciencia. Una vez terminado, se cosería la herida, pero no se pondría en su lugar el trozo de hueso cortado, si no había ninguna complicación, en unos diez días, cicatrizaría la herida y el paciente volvería a hacer vida normal.

También, el chamán realizaría ritos mágicos para conseguir el éxito del proceso y la protección del paciente para que no fuera arrastrado al otro lado.

4.7 Enterramiento humano en Cabo Nose, Tierra de Fuego (Chile, 4.000 años)

178



Este hallazgo fue encontrado de forma fortuita en un conchero junto a restos de choritos (mejillones), mauchos, espinas de pescado, huesos de aves y de mamíferos como, lobos marinos y guanacos.

En él se hallaron los restos esqueléticos de un individuo joven, de unos 40 años de edad, el cual padeció espina bífida oculta e hiperostosis porótica.

Conclusión: La espina bífida oculta que tenía este individuo, es el más benigno de esta patología, no le produjo ningún impedimento en la vida diaria, al ser la lesión muy baja. Posiblemente no tuviera constancia de ello y le pasara desapercibido.

Es una malformación congénita que consiste en que, en una zona más o menos amplia, no se ha cerrado el arco neural de las vértebras. La espina bífida grave sería mortal en la prehistoria, debido a las lesiones permanentes que conlleva y está asociada con hidrocefalia.

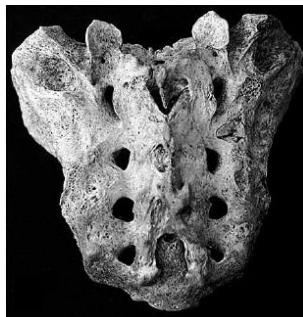


Fig. 12. Espina bífida oculta.

MAGALLANIA, (Chile), 2011. Vol.
39(1):147-162

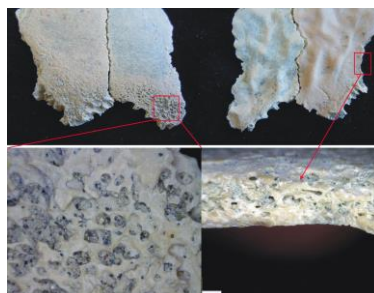


Fig. 13. Garganta de Olduvai, antigüedad de 1,5 M.A. Fragmento de parietal de un niño. Abajo, lesiones interpretadas como anemia.

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/10/04/ciencia/1349340143.html>

La hiperostosis porótica se caracteriza por una porosidad presente en la porción superior de las órbitas y en la bóveda craneana. Las lesiones que presentan estos huesos están asociadas a condiciones de anemia, de haber padecido desnutrición, padecer enfermedades infecciones o enfermedades de origen genético.

La hiperostosis porótica pudo ser producida como consecuencia de una dieta rica en alimentos de origen animal y pobre en consumo de vegetales y por tanto muy baja en ácido fólico, la carencia de este durante la gestación le produciría espina bífida. También podría haberse producido debido a relaciones consanguíneas dentro del grupo, que a través de diversas generaciones se haría evidente. Aunque análisis realizados al esqueleto demostraron que en su dieta destacaban los productos marítimos.

4.8 Yacimiento de Punta Azul, Isla del Hierro, Núcleo de Guarazoca (España, 2.000 años)

En este yacimiento se han encontrado 3 pelvis con espina bífida. En ella fueron inhumados al menos 130 individuos. Esta cueva es la principal de la Isla del Hierro ya que alberga más del 50% del material antropológico de la isla conocido hasta ahora.

Conclusión: En 8 casos se han encontrado diversos grados de esta patología, teniendo diversas secuelas para estos individuos. Las lesiones que se observan en estos esqueletos, serían bastante leves, al estar en el sacro, podrían andar, en alguno de los casos con dificultad, podrían hacer uso de algún bastón, pero podrían valerse por sí mismos. Serían útiles en el grupo.



Fig. 14. Espina bífida grave con lesión neuronal.

V. Conclusiones

Analizados los casos presentados en este estudio, se han llegado a las siguientes conclusiones:

1. Los grupos eran nómadas que seguían a las manadas de animales. La hembra podía tener hijos en cualquier época del año. Si se quedaban un tiempo en un lugar, cuando la mujer paría, todo los miembros del grupo, eran presas potenciales para los carnívoros, por lo que, la mujer tenía el bebé, lo abandonaban y seguían camino. Los huesos infantiles se degradan con rapidez y, por este motivo y la antigüedad de los restos, antes de Atapuerca no se encuentran restos infantiles.
2. Todos los casos estudiados son viables con la vida, llegándonos en la actualidad los éxitos, tanto de tratamientos para las dolencias como, la adaptabilidad del individuo para sobrevivir en esas condiciones. En un principio solo sobreviven, de la gravedad de la patología, las más leves. Si ésta era extrema, el mismo cuerpo, para que sobreviviera la mujer, expulsaba el feto.
3. Para atender a las personas con discapacidad tienen que congeniar diversos factores: cuando se establecen asentamientos de temporada, defendibles, con fauna, flora abundante y depósitos de agua. Al tener asentamientos más estables pueden hacerse cargo del discapacitado y, es entonces, cuando se presentan patologías de mayor gravedad.
4. La persona discapacitada, poder contribuir en el grupo suponía mayores posibilidades de supervivencia para el mismo.
5. En este estudio se concluye, que la persona discapacitada estaba integrada totalmente en el grupo, se le trataba como a un igual y, en algunos casos con un gran respeto. Surge repetidamente el término de “persona mágica”, que a diferencia del chamán que actuaba como intermediario con el otro lado, debían creer, que el discapacitado entraba en el otro lado y volvía.
6. Al tener un discapacitado en el grupo, se modifica el concepto de grupo y la logística del mismo para atenderle. Idearían recursos para conseguir la mayor autonomía del individuo, ya que de este modo se pueden distribuir las tareas entre todos y las probabilidades de supervivencia aumentan exponencialmente.
7. El chamán, a través de la observación de la naturaleza, prueba y error, experimentaría con plantas, aprendiendo sus cualidades para tratar las dolencias. Perfeccionaría técnicas para curar lesiones (coser, cortar, amputar, etc.), transmitiéndose de manera oral, y a través de contactos con otros grupos, su saber. Utilizaría ritos mágicos para realizarlos.

8. Sin la colaboración de todo el grupo y modificar los recursos del mismo, el discapacitado no podría sobrevivir.

VI. Bibliografía

ACKERNECHT, ERWIN H. (1985): *Medicina y Antropología Social*, Akal Editor, Madrid.

ALFONSO-DURRUTY, MARTA P. Y OTROS (eds.) (2011): «Análisis bioantropológicos de un enterramiento humano del Holoceno Tardío en Cabo Nose, Tierra de Fuego, Chile», *Magallania* (Chile), Vol. 39(1): 147-162.

ARQUEOLOGIA TERRAE ANTIGVAE: «El homo heidelbergensis cuidaba a los discapacitados», (fecha de consulta 19 de octubre de 2012), disponible en: <http://terraeantiquae.com/profiles/blogs/el-homo-heidelbergensis#.UMX4CqzXftA>

ARQUEOLOGIA TERRAE ANTIGVAE: «Una amputación quirúrgica en la Edad de Piedra», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://terraeantiquae.com/profiles/blog/show?id=2043782%3ABlogPost%3A65510&commentId=2043782%3AComment%3A66004#.UNIKF6zXftA>

DELLU, GILLES: «Palaeopathology Peleolítico. Las enfermedades del hombre prehistórico», (fecha de consulta 2 de diciembre de 2012), disponible en: <http://translate.google.es/translate?sl=fr&tl=es&js=n&prev=t&hl=es&ie=UTF-8&layout=2&eotf=1&u=http%3A%2F%2Fwww.hominides.com%2Fhtml%2FReferences%2Fpaleopathologie-paleolithique-0434.php&act=url>

DIAGO, ANA (CURSO 2008-2009): «Los últimos neandertales» (fecha de consulta 24 de octubre), disponible en: <http://www.aragosaurus.com/secciones/docencia/tema/LOS%20%3%9ALTIMOS%20NEANDERTALES.pdf>

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO: «Antropología-Los primeros hombres», (fecha de consulta 17 de noviembre de 2013), disponible en: <http://www.gratislibros.com.ar/textos/antropologia-primeros-hombres-neanderthal-cronologia-descubrimientos/antropologia-primeros-hombres-neanderthal-cronologia-descubrimientos.html>

DICYT: «La Sima de los huesos de Atapuerca contenía un cráneo infantil con una rara enfermedad congénita», (fecha de consulta 19 de octubre de 2012), disponible en: <http://www.dicyt.com/noticias/la-sima-de-los-huesos-de-atapuerca-contenia-un-craneo-infantil-con-una-rara-enfermedad-congenita>

ECURED: «Evolución del hombre», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: http://www.ecured.cu/index.php/Evoluci%C3%B3n_del_hombre





EL "ANCIANO": «La Chapelle-aux-Saints, France», (fecha de consulta 2 de noviembre de 2012), disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/neander/oldman.html>

EL DESCUBRIMIENTO DE LOS NEANDERTALES, «Su descubrimiento», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://perso.wanadoo.es/s915083000/neanderthales/neander2.htm>

EL PAIS (2009): «Atapuerca cuidó de Benjamina», (fecha de consulta 18 de octubre de 2012), disponible en: http://elpais.com/diario/2009/03/31/sociedad/1238450407_850215.html

ENTRETENIMIENTO, RITUALES, RELIGION Y CANIBALISME: «Neandertales», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://platea.pntic.mec.es/~macruz/neander/ritual.html>

ESCALOFRIO: «La trepanación», (fecha de consulta 25 de noviembre de 2012), disponible en: http://www.escalofrio.com/n/Ciencia/La_Trepanacion/La_Trepanacion.php

EUROPA PRESS: «El Cabildo de El Hierro constata el hallazgo de restos óseos de aborígenes prehistóricos en Guarazoca», (fecha de consulta 11 de noviembre de 2012), disponible en: <http://www.europapress.es/islas-canarias/noticia-cabildo-hierro-constata-hallazgo-restos-oseos-aborigenes-prehispanicos-guarazoca-20120828115510.html>

FAMÍLIA Y SALUD: «Displasia de cadera», (fecha de consulta 15 de enero de 2013), disponible en: <http://famiiaysalud.es/enfermedades/aparato-locomotor/displasia-de-cadera>

FIELDER, LUTZ Y HUMBURG, CRISTIAN (eds.): «La Ferrassie y las condiciones para el surgimiento de la representación figurativa» (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=de&u=http://vorzeit-hessen.com/downloads/fiedlerhumburgvorbedfiguerlkunst.pdf&prev=/search%3Fq%3Dgrand%2Babri%2Bde%2Bla%2Bferrassie%26start%3D20%26hl%3Des%26sa%3DN%26tbo%3Dd%26biw%3D1366%26bih%3D596&sa=X&ei=aGnEUOLFDY2U0QWg0IDoAQ&ved=0CHAQ7gEwCDgU>

GARCÍA COLLINS, DAVID: «Militante.org, El Materialismo Histórico y Dialéctico aplicado al proceso de 'hominización', el surgimiento de las clases sociales y la civilización», (fecha de consulta 15 de octubre de 2012), disponible en: http://www.nodo50.org/ciencia_popular/articulos/hominizacion.htm

GARCIA, A. MARTÍNEZ-LAGE Y OTROS (eds.) (2010): *The earliest evidence of true lambdoid craniosynostosis: the case of "Benjamina", a 'Homo heidelbergensis' child*, Child's Nervous System: 26 (6), 723-727.



HISTORIA DE LAS RELIGIONES: "Ritos funerarios", (fecha de consulta 15 de octubre de 2012), disponible en: <http://www.historia-religiones.com.ar/los-ritos-funerarios-prehistoricos-5>

HOMINIDÉS: «Gran abri de la Ferrassie», (fecha de consulta 16 de octubre de 2012), disponible en: <http://www.hominides.com/html/lieux/ferrassie-abri.php>

INRAP: «Una operación quirúrgica de hace 7000 años: la más antigua amputación descubierta en Francia», (fecha de consulta 11 de febrero de 2013), disponible en: <http://www.inrap.fr/Inrap-espanol/Comunicados-de-prensa/Ultimos-comunicados-de-prensa/2012-2009/p-9900-lg2-Una-operacion-quirurgica-de-hace-7000-anos-la-mas-antigua-amputacion-descubierta-en-Francia.htm>

MASCOTES, ENFERMEDADES Y CUIDADOS: «Osteomielitis», (fecha de consulta 15 de noviembre de 2012), disponible en:

<http://www.taringa.net/posts/mascotas/14756509/Mascotas-enfermedades-y-cuidados.html>

medlineplus: «Hidrocefalia», (fecha de consulta 5 de noviembre de 2013), disponible en:

<http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/ency/article/001571.htm>

MENDEZ, JOSE. La otra historia: «El arte de las trepanaciones», (fecha de consulta 25 de noviembre de 2012), disponible en:

http://www.laotrahistoria.blogspot.com.es/2011_10_09_archive.html

ortomolecular force: «Artritis y tratamiento ortomolecular», (fecha de consulta 15 de octubre de 2012), disponible en:

<http://ortomolecularforce.blogspot.com.es/2012/11/artritis-y-tratamiento-ortomolecular.html>

PALEORAMASNOTICIAS: «Hiperostosis porótica», (fecha de consulta 20 de noviembre de 2012), disponible en:

<http://paleorama.wordpress.com/tag/hiperostosis-porotica/>

REVERTE COMA, JOSE MANUEL: «Evolución. neanderthales clásicos», (fecha de consulta 16 de octubre de 2012), disponible en:

<http://www.gorgas.gob.pa/museoafc/loscriminales/evolucion/neanderthal%20clasico.html>

ROUX, GEORGES (2002): *Mesopotamia, historia política, economía y cultural* (4ª ed.), Madrid: Akal, (fecha de consulta 22 de octubre de 2012), disponible en:

http://books.google.es/books?id=5KgzxFO7OU4C&pg=PA52&lpg=PA52&dq=el+hombre+de+shanidar&source=bl&ots=ncu4_MZzjD&sig=UmxqTAIDuhHX8RpbEvrq3MLwugo&hl=es&sa=X&ei=yd2kULmWJMrOhAfvq4CIDA&ved=0CB8Q6AEwADgK#v=onepage&q=el%20hombre%20de%20shanidar&f=false

TARINGA: «La caverna de Shanidar», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://www.taringa.net/posts/info/14947963/La-caverna-de-shanidar.html>

THE CLAN CAVE-SHANIDAR: «Shanidar, the cave in Iraq with Neandertal remains discovered by Dr Ralph Solecki», (fecha de consulta 20 de octubre de 2012), disponible en: <http://donsmaps.com/clancave.html>

TODOPAPAS: «Polidactilia y sindactilia», (fecha de consulta 11 de Julio de 2013), disponible en: <http://www.todopapas.com/bebe/salud-bebe/polidactilia-y-sindactilia-1355>

UNIVERSIDAD CATÒLICA DE CHILE: «Historia de la medicina. Paleopatología y Paleomedicina», (fecha de consulta 20 de noviembre de 2012), disponible en: <http://escuela.med.puc.cl/publ/HistoriaMedicina/Paleopatologia.html>

WIKIPEDIA: «Dolní Věstonice», (fecha de consulta 1 de diciembre de 2012), disponible en:

http://es.wikipedia.org/wiki/Doln%C3%AD_V%C4%9Bstonice_%28sitio_a_rqueol%C3%B3gico%29

WIKIPEDIA: «Hombre de Chapelle», (fecha de consulta 8 de marzo de 2013), disponible en:

<http://translate.google.es/translate?sl=en&tl=es&js=n&prev=t&hl=es&ie=UTF-8&layout=2&eotf=1&u=http%3A%2F%2Fes.wikipedia.org%2Fwiki%2FHombre+de+La+Chapelle-aux-Saints&act=url>

WIKIPEDIA: «Osteomielitis», (fecha de consulta 20 de noviembre de 2012), disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Osteomielitis>

Competencia y distinción

Creación de una marca en la loza fina del Conde de Aranda en Alcora

Eva Calvo Cabezas
al133408@uji.es



I. Resumen

La fuerte tradición alfarera de la población de Alcora, en la provincia de Castellón, y la riqueza de materia prima del territorio originó que en 1727, el IX conde de Aranda, fundara en Alcora una fábrica de loza fina que ha marcado la historia todo un condado. Desde las primeras ordenanzas se estableció, entre otras, la fundación de una academia especializada en la que sólo los habitantes del término municipal podían iniciar su formación. Esto se tradujo en la creación de una serie de talleres, conocidos como *fabriquetes*, que se convertirán en la competencia más directa de la loza fina del Conde

Palabras clave: conde de Aranda, Cerámica de Alcora, Loza fina del conde de Aranda, fabriquetes, Real Fábrica de cerámica, cerámica siglo XVIII, Marca A.

II. Introducción

El mundo del siglo XVIII, y en concreto el español, era muy distinto al que podemos contemplar en la actualidad. Mientras que hoy en día nos vemos inundados de todo aquello que llega del continente americano, en la España del siglo XVIII era Francia la potencia que marcaba estilo y tendencia. Se convirtió en el país de moda del momento y fue creciendo en popularidad sobre el resto. La impregnación del aroma afrancesado que brotaba con fuerza sirvió de base y modelo para toda la reforma llevada a cabo en España durante la Ilustración, debido, en gran parte, a la llegada de Felipe de Anjou a nuestra corte.

Junto a éste preferente, nos encontramos en un periodo en el que existe un aumento de la tendencia de consumo en las clases altas de la sociedad, que conllevó un cambio artístico prácticamente inexistente hasta el momento. El gusto por el lujo y la ostentación quedó reflejado en la confección de tapices, en la creación de orfebrería y en la loza fina, que dio lugar al espectacular aumento de la producción de éste tipo de utensilios destinados a un arte culinario cada vez más exigente (Díaz, 1996: 13).

Fue en este momento de cambio cuando Felipe de Borbón, hijo de Luis de Borbón y María Ana de Baviera, fue nombrado por Carlos II como heredero de la Corona Española «Declaro ser mi sucesor, en el caso que Dios me lleve sin dejar hijos, al Duque de Anjou, hijo segundo del Delfín, y como tal le llamo a la sucesión de todos mis reinos y dominios sin excepción de ninguna parte de ello» (López-Cordón, 2000: 67). A partir de este momento la economía, la política, el pensamiento, el arte y, en definitiva, todo el extracto sociocultural, reflejaron orgullosamente la influencia del modernismo galo.

La España de principios del XVIII tenía poco que ver con aquel imperio floreciente de finales del siglo XVI en el que el sol nunca se

escondía. De aquella potencia mundial poco quedaba, por lo que Felipe V tuvo que luchar para salir definitivamente de la profunda crisis que estaba atravesando todo el país, agravada por la Guerra de Sucesión entre las casas de Anjou y Habsburgo, por presidir el trono Real de España. El nuevo monarca estableció una serie de reformas siguiendo el modelo francés (Castellano, 2002: 133): organizará el territorio creando Intendencias, modernizará las técnicas administrativas, reducirá el poder de la iglesia, realizará una fuerte reforma de educación, elaborará nuevas leyes, fundará mecanismos culturales, reorganizará el ejército y buscará poner fin a la situación económica del país incluyendo al Estado en ella; creará Manufacturas Reales, fortalecerá el comercio de aduanas, establecerá nuevos impuestos etc.

Para poner freno a la situación financiera buscará introducir un sistema económico que tantos resultados había ofrecido a la monarquía francesa, el *colbertorismo*. Ésta doctrina ya existía previamente a los acontecimientos pero será con la re-interpretación del Ministro de Luis XIV, Jean Baptiste Colbert, cuando llegue a su máximo esplendor (Díaz, 1996: 18). El sistema consistía en la inversión de capital real y protección real, o capital particular y protección real para crear manufacturas que abastecieran de material a la propia España. Con ello se evitaba la búsqueda de materiales necesarios para la producción fuera de sus fronteras que llenara las arcas de los países vecinos, la fuga de divisas y a la vez ofrecía trabajo a los habitantes del Reino. El Estado tomaba parte activa de la economía del país e intervenía en el proceso económico creando industrias y estimulando a las clases altas para intervenir en éstas (Díaz, 1996: 19). La idea sobre el papel fue muy interesante, pero las carencias que presentaba un país que contaba con unos medios de comunicación y unas redes de transporte bastante desfavorables para el traslado de mercancías hizo que no alcanzara el éxito deseado. La gran mayoría de la España central siguió con el sistema agrario que habían utilizado hasta el momento, pero será diferente para aquellos que dispongan de posesiones cercanas al mar porque verán en sus puertos el lugar clave para la salida y entrada de mercancías (Kamen, 2000: 277).

III. Objetivos

El objetivo de este estudio es mostrar como la proliferación de las *fabriquetes* dio lugar a la introducción de la letra A en las piezas del conde de Aranda como diferenciación de mercado. Para alcanzar este objetivo el trabajo se divide en varios capítulos. En el primero de ellos se aborda el contexto histórico y el motivo por el que se decide la creación de la Fábrica. En el segundo se trata todo lo referente a la creación de la manufactura y en el tercero se analiza la organización, administración y formación de la fábrica. En el cuarto capítulo se plasman las conclusiones obtenidas tras el análisis de una serie de documentos hallados en el Archivo Histórico de la Diputación de Castellón. Para finalizar plasmamos

nuestras propias reflexiones, recapitulando toda la información relevante de los documentos trabajados.



IV. Material y método

La metodología que se empleará para realizar esta investigación será la Historia de la Cultura, un método que tiene en cuenta diferentes corrientes historiográficas de la historia del arte para realizar un análisis lo más completo posible, y que tenga en cuenta aspectos históricos, sociales, culturales, económicos, además de los puramente artísticos. Es decir, partiremos del análisis realizado de unos documentos históricos, examinaremos su contenido y lo vincularemos a las piezas físicas sobre las que gira nuestra investigación. Finalmente se tendrá en cuenta el contexto histórico y social, para dotar de significado a los documentos reflejan, los referentes literarios y documentales, y para comprender toda la significación de los mismos, su trascendencia y su importancia en el marco histórico y político.

V. Resultados

Creación de la fábrica del conde de Aranda

Alcora no se resistió a los influjos afrancesados que llegaron del país vecino gracias al ilustrado D. Buenaventura Pedro Abarca de Bolea Ximénez de Urrea y Bermúdez de Castro, IX conde de Aranda, Teniente coronel del Ejército Inmemorial de Castilla, Señor de las tierras de Alcalatén. Y más concretamente gracias a la fundación por su parte de la fábrica de porcelana y loza fina en las inmediaciones de su señorío en 1727. Una decisión que cambiaría para siempre la vida del vasallo pueblo de Alcora, de poco más de mil doscientos cincuenta habitantes, y que a partir de ese momento se convertirá en emblema e identidad de su casa noble, revolucionando la historia industrial de España.

Para la elección del lugar de construcción buscó el terreno idóneo entre sus posesiones que le abasteciera de materia prima, próximo al mar y con un núcleo de población lo suficientemente grande que le proporcionase la mano de obra necesaria para llevar a cabo una producción cerámica que compitiera con el resto de manufacturas europeas dedicadas a su mismo fin. Alcora, situada a 25 km¹ del puerto

¹ El funcionamiento del puerto de Castellón como puerta de entrada y salida de mercancías queda demostrado en las pragmáticas de 1789 halladas en el Archivo Municipal de Castellón en las que se encuentra una carta firmada por Manuel Darase el 20 de Noviembre de 1790 que hace referencia a un barco, el *Virgen del Rosario*, propiedad de un catalán, Damián Vivero, que transporta tierras para la fábrica de Alcora, aunque, por desgracia, no se especifica de qué tipo. *Reales Pragmáticas, Cédulas y otras órdenes. 1787-1790.* 20-11-1789, Tomo 14, Archivo Municipal de Castellón

de Castellón, era una población con abundancia en leña, agua y arcilla², como bien demostraban la fuerte tradición alfarera del lugar. Por lo que el pequeño pueblo vasallo reunía todos los requisitos necesarios para el buen funcionamiento de una fábrica de loza fina, que abrirá sus puertas en 1727³.

En los inicios de la fábrica, el Conde, quien tenía capacidad de legislar en el territorio, promulgó un bando en el que se reservaba todos los derechos sobre la arcilla del territorio. A raíz del descontento que esto generó entre los alfareros previamente asentados, se puso en marcha un convenio, firmado por ambas partes, en el que se ponía un límite a la producción artesanal, a ollas y cántaros, con el fin de que pudieran seguir con la labor realizada hasta el momento (Díaz, 1996: 31).

Desde su creación, se estableció un sistema de organización en la fábrica que se había importado de las manufacturas reales. Las ordenanzas, consistentes en un sistema de reglas, en las que se detallaba todo lo necesario para su funcionamiento. En ellas se concretará la justicia, política, gobierno y economía que regirían la fábrica; o lo que es lo mismo: los deberes y derechos de los trabajadores, así como la organización, estructura y leyes internas que asistían invariablemente en el seno de la Real Fábrica.

Las ordenanzas: organización, administración y formación

En lo que concierne a la justicia, se establecía en las ordenanzas la jurisdicción privada de la que gozaba el recinto frente a los asalariados de la misma. Para el buen funcionamiento se nombró a una persona encargada de impartir justicia, el Alcaide-director, quien contaba con una prisión construida dentro de las posesiones de la fábrica y custodiada por el Aguacil, para cumplir las penas.

En la parte del gobierno se constituía una estructura jerarquizada en cuya cúspide se encontraba un equipo directivo-administrativo, éste estaba encabezado por el Alcaide, que ejercía de director/gobernador, al que le seguía el segundo Alcaide o tesorero, que se dedicaba a las compras de puertas hacia fuera, y el Alguacil. Tras el primer equipo venían los maestros de los diferentes talleres, quienes tenían bajo su jurisdicción a oficiales y aprendices.

Las disposiciones políticas de las ordenanzas se caracterizaban por las normas de comportamiento y de respeto entre los diferentes estratos de la pirámide. Se constatan en ellas la “curiosa” prohibición de que cualquier mujer cruzase el umbral de la puerta de entrada, a no ser que tuviese expresa autorización del alcaide-director o fuera a llevar comida a

² En 1726, cuando el conde de Aranda eligió Alcora para alzar su fábrica, ésta contaba con 24 obradores trabajando a diario. Ello demuestra la gran abundancia en material prima puesto que éstos, humildes, no disponían del poder económico suficiente para importar los materiales necesarios para la realización de sus trabajos.

³ La población de Alcora se incrementa espectacularmente a partir de 1726, coincidiendo con la construcción de la fábrica.

algún empleado⁴ (Escriba, 1919: 416); y la concesión de algunas prácticas piadosas por parte de los operarios, como ausentarse veinte minutos para asistir a misa. También la obligatoriedad de formalizar un contrato a cualquier persona que trabajase durante más de ocho días consecutivos, cosa que imposibilitaba, entre otras cosas, que fuera despedido sin la aprobación directa del propio Conde. Este último punto fue muy importante en la industria española, pues otorgaba al trabajador una cierta protección, ya que los problemas personales entre un Alcaide-director y un operario cualquiera, no eran suficientes para despedir a nadie, pues los motivos debían remitirse al propietario para que éste decidiera. Además, también se constituía la obligatoriedad de ser natural de Alcora para poder trabajar en ella, pues el pensamiento del Conde era ofrecer trabajo, bienestar y progreso a sus vasallos.

Por último, en la parte económica se fijaba la obligatoriedad de llevar unos libros de contabilidad que debía remitirse a la Casa Condal para la evaluación y control del funcionamiento de la fábrica. Algo muy significativo fue la obligación de tener material almacenado para que en época de escasez de materia prima, la fábrica pudiera seguir en funcionamiento como mínimo un par de años más.

Como podemos observar, la construcción de la fábrica del conde de Aranda era algo verdaderamente innovador para sus tiempos y se distinguía de forma notable de la mayoría de las factorías existentes en España. No obstante, las Ordenanzas, a nuestro entender, no fueron lo más notorio en el moderno funcionamiento de la fábrica, sino que lo fue la introducción en ésta de una escuela de aprendices que realzará aún más el carácter ilustrado del Conde, quien buscará dotar a los habitantes de sus tierras de unos conocimientos de los que carecían hasta el momento.

En la escuela de aprendices se enseñaba dibujo, modelado y pintura, a jóvenes de muy temprana edad. El requisito indispensable para poder gozar de tales enseñanzas era ser natural de Alcora y saber leer, escribir y contar, lo cual mostraba la idea ilustrada de que hacía gala la Real Fábrica y la importancia dada a ofrecer bienestar y progreso a su propio pueblo. Un maestro se encargaba de enseñar las técnicas a sus aprendices, los futuros trabajadores, y éstos recibían un pequeño salario como compensación que podía ser ampliado con su esfuerzo, progreso e implicación, porque ello era incentivado a modo de premio en concursos que se realizaban periódicamente. El motivo por el que el Conde realizó un gran esfuerzo para formar a sus propios maestros era porque con la llegada de artistas y trabajadores extranjeros, la fábrica nunca adquiriría un sello propio, sino que siempre se vería influenciada por los lugares de formación que a la vez, competían contra ella en todo el continente. Un claro ejemplo de ello es el de Joseph Olerys (1727-1737), procedente de

⁴ Escriba nos dice en su trabajo de 1919: "Mandamos que ningunas mugeres se permitan entrar por el Portero de nuestra fábrica sin especial licencia de nuestro Alcaide Director, excepto las mugeres, madres, o hermanas, o criadas de los fabricantes, esto sólo a la hora, en que les llevan almuerzos, ó meriendas, ó alguna otra cosa necesaria".

la fábrica de Moustiers, en Marsella, del que a fecha de hoy sigue siendo imposible diferenciar su producción artística realizada en Alcora con la que ejecutó en Marsella. Aun así, no se pudo evitar que en un primer momento llegaran profesionales extranjeros desde Moustiers (Baso, 1995: 66) y que se establecieran en la cúspide de jerarquía productiva a expensas de que su labor fuera suplantada por quienes estaban en plena instrucción en la escuela de aprendices. Los futuros maestros recibían una formación determinada para convertirse en grandes profesionales con un cometido concreto y específico en la cadena de producción (Todolí, 2006: 171). El buen trabajo realizado por los maestros se vió reflejado en la producción de artistas como Julián López, Cristóbal Mascarós, Vicente Álbaro Ferrando, Cristóbal Cros, Cristóbal Pastor, José Mascarós... quienes fueron los primeros en convertirse en los maestros formados exclusivamente en la escuela del conde de Aranda. Será con ellos con los que la manufactura alcanzará sus años de mayor esplendor y notoriedad, en los que se realizarán piezas altamente reconocidas en todas partes⁵.

Con la prematura muerte de Don Buenaventura Pedro de Alcántara en 1743, se dio por terminada la época de la loza y se concentrarían todos los esfuerzos sobre el material de moda entre las cortes y la aristocracia europea: la porcelana. Los nuevos aires traídos por el ahora X conde de Aranda, Don Pedro Pablo, único hijo barón del anterior, elevaron el prestigio y la categoría de sus fines y adaptaron las Ordenanzas, más si cabe, al pensamiento enciclopedista de la época; pensamiento del cual se sentía partícipe e involucrado. Así, el 1 de Enero de 1749, año en que también fue distinguido como Teniente Coronel del Regimiento Inmemorial de Castilla, firmaría las nuevas Ordenanzas con tal propósito. De ellas nos parece importante reseñar tres cosas por encima del resto: la dotación subsidiaria a que podrían acogerse los trabajadores que sufrieran algún tipo de accidente en la realización de sus trabajos; la gratificación monetaria a quienes lograsen progresos en la obtención y dureza de las pastas porcelánicas y otras técnicas, y la eliminación de aquellas prácticas piadosas que antaño eran permitidas «A nadie se le admitirá por excusa de su tardanza la devoción» (Escribá, 1919: 425); ya que es aquí precisamente, en las nuevas ordenanzas, donde constatamos la plenitud del pensamiento ilustrado de Don Pedro Pablo en contraposición a su padre, quien, aunque afín al movimiento, no pudo desproveerse nunca de ciertos elementos religiosos. Aquí se nota, según Manuel Escribá de Romaní, la impregnación del espíritu ilustrado que «Voltaire había contagiado al noble español» (Escribá, 1919: 137).

Con el paso de los años la fábrica fue creciendo en importancia tanto dentro como fuera de las fronteras. Esto unido a la riqueza de materias primas en la zona y a la fuerte tradición alfarera arraigada en ella, llevó a que se creasen fuera del alcance del señorío diversos talleres de loza como fueron la fábrica de Onda en 1776 y la de Ribesalbes en 1781. Éstas competirán a diario con la fábrica que arraigó la industria en toda la

⁵ Ver el cuadro de Goya "El cacharrero" expuesto en el Museo del Prado. En él se observa a unos vendedores de Loza alcorina con la ornamentación propia llamada "ramito".

comarca (Díaz, 1996: 29). No tenemos documentos, o por lo menos no los hemos hallado, en que exista una trifulca entra las diferentes manufacturas, lo cual nos induce a pensar que no competían por los mismos mercados, o al menos no buscaban abastecer a la misma clase social. Todo cambiará cuando fueron los propios aprendices de la fábrica quienes, tras su formación en las escuelas de ésta, inicien un camino en solitario y abran sus propios talleres artesanales. Entonces competirán, ahora sí, en el mismo mercado que el conde de Aranda.

Creación de una marca como modelo de distinción

En la documentación hallada en el Archivo histórico de la Diputación de Castellón podemos obtener información relevante sobre ésta última afirmación. Una primera carta, fechada en septiembre de 1784, habla de que la fábrica de cerámica de Alcora se ha visto obligada a: «haber adaptado la marca A primitiva a esta fabrica y he mandado poner en todas las piezas que en ellas se fabriquen para advierta que es quanto puedo decir⁶». Esto, nos lleva a deducir que existe una preocupación, hasta ahora inexistente, por marcar las piezas procedentes de la Real Fábrica para que evitar la venta de imitaciones. Esto podría estar motivado por varias posibilidades: las fábricas creadas tanto en Onda como en Ribesalbes se habían convertido en un quebradero de cabeza para la fábrica del Conde, o bien, esos talleres que previa a la existencia de la fábrica estaban establecidos en la población, habían logrado evolucionar de tal forma que durante las últimas décadas del siglo XVIII se habían convertido en su competencia más directa.



Figura 1.

Tres años después, una segunda carta fechada en el mes de noviembre, de la Junta de Comercio al Gobernador de Castellón, nos brinda información de vital relevancia para el entendimiento del tema: «cuyas semejanzas en calidad y forma es capaz de ocasionar una

⁶ Carta de Juan Villalonga a Nicolás del Río, 25-9-1784, caja 54, documento 53, Archivo Diputación de Castellón (en adelante A. D. C.).

confusión y grandes perjudiciales entre ellos mismo y a respecto de la fabrica principal del S^{or} Conde⁷». Esto, en nuestra opinión, no deja lugar a dudas de que la adopción de la letra distintiva en la fábrica de Alcora se convirtió en una necesidad, confirmándose la suposición del párrafo anterior. Además, en dicho texto también se corrobora, en sendos párrafos, una de las dos hipótesis lanzadas: «no permitan en dicha Villa de Alcora mas obradores de loza que los que ya establecidos y que si hubiese alguno que intente ponerse de nuevo se le proponga que acuda a este tribunal a solicitar para ello la debida licencia⁸» «en cada pieza grande o pequeña de ellas se ponga una marca, letra o señal, que les distinga completamente [...] distintas entre si, y diferentes a la letra A que es la que tiene escogida el Sor Conde de Aranda⁹». Es decir, la principal preocupación es la fabricación de piezas cerámicas en los talleres establecidos en Alcora y no en las fábricas de Onda y Ribesalbes. Con ello tan vez podemos deducir que: Don Pedro Pablo, X conde de Aranda, no podía enfrentarse a lo que sucediera más allá de su señorío; asimismo que hubieron problemas, pero la documentación está trasapelada y no tenemos constancia de ello; también que los productos de dichas fábricas eran técnicamente incomparables con los realizados en la Real Fábrica; o simplemente que éstos estaban destinados a abastecer otro tipo de mercados que no se convertían en competencia inmediata con la del conde de Aranda.

A pesar de toda la información que podemos extraer de la documentación hallada, se puede observar cómo la preocupación sigue presente tres años después de la primera carta. Por lo que la marca distintiva no había terminado con el problema ocasionado.

En una nueva carta de mayo de 1788 vuelve a tratar el asunto que nos preocupa. De ella podemos extraer el número de obradores establecidos en la población: «se hayan cuatro obradores de loza fina, el uno Vicente Ferrer, el otro Franco Badenes, el otro Joaquín Ten y el otro Nadal Nebot¹⁰» y la marca que cada uno de ellos utilizará para diferenciar su producción particular a la de la Real Fábrica, como bien se solicitaba en la carta anterior: «Vicente Ferrer usara para marcar la letra F. Francisco Badenes usara para marca la letra B. Joaquin Ten usara para marcar la letra T. Y Nadal Nebot usara para marcar la letra N¹¹». Por otro lado, el que apareciese el nombre de los obradores establecidos en Alcora nos llevó a consultar la relación del estado de cuentas de 1763 para ver si el nombre de estos se encontraba en la lista de la escuela de aprendices de la Real Fábrica, con ello reafirmaríamos la hipótesis lanzada en el primer documento en el que hacíamos referencia a que el trabajo realizado con

⁷ Carta de la Junta del Comercio al gobernador de Castellón, 20-11-1787, caja 54, documento 55, A. D. C.

⁸ Carta de la Junta del Comercio al gobernador de Castellón, 20-11-1787, caja 54, documento 55, A. D. C.

⁹ Carta de la Junta del Comercio al gobernador de Castellón, 20-11-1787, caja 54, documento 55, A. D. C.

¹⁰ Carta de Mariano Lobera, 8-5-1788, caja 54, documento 56, A. D. C.

¹¹ Carta de Mariano Lobera, 8-5-1788, caja 54, documento 56, A. D. C.

los aprendices fue tan bueno que llegaron a la perfección a la cerámica realizada en la Real Fábrica. Así fue, pues, al consultarlo observamos como Vicente Ferrer y Nadal Nebot aparecen en el listado como aprendices de rueda, Joaquín Ten *menor* como aprendiz pintor (su padre, Joaquín Ten, aparece como oficial pintor) y en cambio Francisco Badenes no se encuentra en el listado, tal vez ello se debiera a que fuera menor que el resto y por lo tanto todavía no había ingresado en la escuela de aprendices¹².

Finalmente, en una cuarta carta escrita en julio de 1789, un año después de la anterior, podemos observar cómo se encontraba la situación y como la balanza se declinaba hacia un claro vencedor. Lo primero que llama la atención en la carta es que en ella no se busca solucionar el problema de identidad previo, sino que mediante la exaltación de los logros del Conde en el ámbito internacional se buscará cerrar todos y cada uno de los talleres existentes en Alcora. Esto indica una vez más, la gran preocupación que había, no solo de la calidad de sus piezas, sino también por el hecho de que estos artistas habían sido enseñados en la escuela de aprendices situada en la fábrica, como bien hemos explicado anteriormente, y porque, según cuenta la carta conocían todos los secretos de fabricación de dicha Real Fábrica «operarios [...] a quienes es fácil substraer de los secretos y composiciones de ella, privándola de las utilidades que debían recompensarla del trabajo y gustos que ha costado a su Casa su establecimiento¹³». Un segundo argumento que lanzarán para el cierre de los talleres será la caída en materia prima «carestía que ya se extiende en las leñas¹⁴» algo verdaderamente chocante puesto que el volumen de la leña que podía utilizar un pequeño taller debía ser infinitamente menor que el de una fábrica en la que trabajaban cientos de operarios¹⁵ y que abastecía a tantas casas nobles de España y de toda Europa. Otros razonamientos citados en el documento lo encontramos en:

fraudes que se cometen con descredito de su loza por vender mezclada [...] sin que basten a impedirlo las precauciones acordadas, ni la diferencia de sus marcas, que además se están puestas debajo de las piezas [...] rara vez las miran los incautos compradores¹⁶.

En estas líneas, una vez más, se muestra la gran calidad alcanzada en las piezas de los propios aprendices de la fábrica y como la marca

¹² Estado de Cuentas, 31-8-1763, caja 54, documento 40, A. D. C.

¹³ Carta de la Junta al subdelegado de la fábrica, 31-7-1789, caja 54, documento 57, A. D. C.

¹⁴ Carta de la Junta al subdelegado de la fábrica, 31-7-1789, caja 54, documento 57, A. D. C.

¹⁵ En el Estado de Cuentas, 31-8-1763, caja 54, documento 40, A. D. P., hay constancia que en la fábrica física trabajaban 194 trabajadores con nombre y apellidos. A ellos habría que sumarles quienes trabajaban en el transporte de mercancías, en las diferentes franquicias abiertas en diferentes puntos geográficos de España y tal vez en diferentes ciudades de Europa y América puesto que en el Estado de Cuentas, 31-8-1763, caja 54, documento 40, A. D. C. se informa que 754.384 se extrajeron hacia sendos continentes desde el 1 de septiembre de 1761 hasta el 31 de agosto del mismo año.

¹⁶ Carta de la Junta al subdelegado de la fábrica, 31-7-1789, caja 54, documento 57, A. D. C.

identificativa no era suficiente para la diferencia cuando el trabajo realizado era igual de excelente. Como podemos observar, se lanzan una serie de problemas a lo largo del escrito y será al final de sus líneas cuando topemos con el claro objetivo que se perseguía en él: «siempre que los poseedores y de los actuales cesen, o no les convenga continuar en su trabajo, no puedan vender, ceder, ni traspasar estos obradores a otra persona que la del citado S^{or} Conde». Es decir, el problema, como mucho, se podía extender durante los años de actividad de los propietarios actuales, puesto que solo el Conde podría hacerse con el control una vez finalizada la actividad del dueño.

VI. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del texto y con la documentación aportada, para combatir la competencia del sector, el conde de Aranda envió una serie de cartas a las entidades competentes para poner fin a la situación que estaba viviendo su fábrica de cerámica. Es obvio que si estas llegaron a escribirse es porque existía una verdadera competencia de mercado a consecuencia del buen trabajo realizado en la escuela de aprendices de la misma fábrica y por el buen trabajo realizado en “*les fabriquetes*”, apelativo con el que eran identificados los talleres de obradores situados en la población.

La introducción de una marca distintiva, en un primer momento de la Real Fábrica y después en todos y cada uno de los cuatro talleres existentes, nos lleva a, una vez más, reafirmar el buen trabajo realizado en *les fabriquetes* puesto que sus piezas podían mezclarse por las propias realizadas en la fábrica. Además, y lo que resulta muy interesante, podemos extraer de la documentación que los clientes, no valoraban tanto el lugar de procedencia de la pieza como la buena técnica ejecutada en ella. Es decir, la pieza adquiría valor por su técnica extraordinaria y no por la marca o sello en su parte reversa.

Esta hipótesis queda respaldada en el último documento tratado en el que, el escribano, no está buscando solución al problema sino que está aportando la solución que se debe establecer, en la que, por supuesto, el conde de Aranda siempre saldrá victorioso: no solo les vale limitar el número de obradores si no que se busca que éstos sean absorbidos por la propia Fábrica quien llegará a un acuerdo con el artesano particular. Si a éstos no se les permitía hacer negocio con nadie externo, solo con el Conde, el valor de su negocio sería muy inferior al que realmente se merecía puesto que no había competencia en el mercado. A quienes se les absorbía el negocio se les abría nuevamente las puertas de la fábrica que enseñó su técnica, ahora bien, desconocemos, de momento, el lugar que estos ocupaban en la jerarquía de la fábrica tras la vuelta.

En toda esta serie de pleitos la Real Fábrica será la vencedora puesto que tenemos constancia que poco a poco los talleres fueron desapareciendo, siendo el de Joaquín Ten el último en cerrar sus puertas

el mismo año en el que se escribió la última carta que tratamos. Es decir, en un periodo de seis meses, *las fabriquetes* que habían alcanzado un gran reconocimiento por su trabajo cerrarán las puertas. Toda esta serie de enfrentamientos tal vez ponga un punto negro a todo ese programa ilustrado del que tanta gala hacían ambos Condes cuando propagaban por el mundo su fábrica de cerámica.

Junto a todo esto, se debe añadir que, gracias a este tipo de documentos y de la “maca-firma” que se empieza a crear a raíz de los problemas causados por sus propios aprendices, podemos datar las piezas con una cronología más exacta y ello se ha convertido en referente en los diferentes catálogos de piezas cerámicas de Alcora, puesto que las piezas que son cuñadas con dicho sello siempre se les acompaña: *contiene la letra A*. Toda la problemática abordada en este estudio en torno a la competencia y a la creación de marcas distintivas es un claro ejemplo de *la ley del más fuerte*, y para los historiadores de arte de hoy en día constituiría un momento de gran interés de estudio.

VII. Bibliografía

BASO, A. (1995) «El Conde de Aranda, fundador de la Real Fábrica de Loza y Porcelana de Alcora», dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/615572.pdf, 25 de septiembre 2013.

CASTELLA, J. L. (2002) «El gobierno de los primeros años del reinado de Felipe V. La influencia francesa», en Pereira, J. L. (ed): *Felipe V de Borbón (1701-1746) Actas del congreso de San Fernando (Cádiz), del 27 de noviembre al 1 de diciembre de 2000*, Publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba.

DÍA, E., y otros (Eds.) (1996) *Alcora, un siglo de arte e Industria*. Castellón, Ediciones Bancaixa, Castellón.

ESCRIBÀ M. (1919): *Historia de la cerámica de Alcora*. Imprenta Fortanet, Madrid

KANEM, H. (2000): *Felipe V, el rey que reino dos veces*, Ediciones Temas de Hoy, Madrid.

LÓPEZ-CORDÓN M .V. y otros (Eds.) (2000) *La casa de Borbón*, Alianza Editorial, Madrid.

TODOLI, X. (2006) «La fábrica del Conde de Aranda en Alcora: evolución del edificio y organización de los espacios durante el siglo XVIII» <http://www.ceramologia.org/gestion/archivos/103comun.pdf>, 27 de diciembre del 2012.

Fuentes

A. D. C. Archivo de la Diputación de Castellón

A. M. C. Archivo Municipal de Castellón

Una revisión del período final del Galeón de Manila, 1785-1821

Manuel Pérez Lecha
mlecha@uji.es

I. Resumen

198



El periodo final del tráfico del Galeón de Manila ha sido siempre dejado de lado en los estudios sobre esta la línea marítima comercial. La idea repetida constantemente ha sido que a partir de mediados del siglo XVIII entró en una fase de decadencia grave, que se vio todavía más acentuada por la competencia que le hizo la Real Compañía de Filipinas, hasta llegar a su disolución final en 1815.

No obstante, y a raíz de la documentación consultada recientemente en el transcurso de nuestra investigación para la realización de una Tesis Doctoral, estamos en disposición de afirmar que esta es una idea que debería corregirse: el comercio de la Nao de Acapulco se mantuvo estable en sus niveles durante todo el siglo XVIII, y el poco comercio que la Compañía de Filipinas hizo con la Nueva España afectó en poca o ninguna medida al del Galeón, puesto que ambas empresas comerciaban con diferentes productos.

Así pues, nos inclinamos a pensar que esa supuesta decadencia fue inexistente, tendiendo más bien hacia una continuidad manifiesta incluso después de la supresión de la línea. Es más, el comercio tradicional entre Manila y Acapulco llevado a cabo a través de la Nao de China perduró al menos hasta 1821, con unos niveles de comercio y unos géneros iguales a los que hasta la fecha se habían tenido.

Palabras clave: Filipinas, Nueva España, Galeón de Manila, Real Compañía de Filipinas, comercio transpacífico.

II. Introducción

Sobre el comercio del Galeón de Manila con la Nueva España se ha mantenido durante años la idea de que a partir de la década de 1750 entró en una fase de declive agudo que perduró hasta la disolución oficial de la línea marítima el 14 de septiembre de 1813. Fue en la segunda mitad del siglo XVIII, desde las propias islas Filipinas, de donde se empezó a extender esta idea, mantenida sobre todo por los mismos comerciantes filipinos y cargadores de la Nao de China, como se puede leer en tantos memoriales y escritos dirigidos al Rey y a los Ministros peninsulares, además de otros escritos célebres de la época, como la tan conocida *Demostración de Viana*.¹

¿Estaba realmente en decadencia el comercio del Galeón de Manila a finales del siglo XVIII, o simplemente no obtenían tantos beneficios sus interesados como hasta la década de 1760 habían logrado? Es decir, ¿fue real ese declive continuado a lo largo de seis décadas de una línea

¹Viana, F.L. (1765): *Demonstracion del misero lamentable estado de las Islas Philipinas: De la necesidad de abnadarlas, ó mantenerlas, con fuerzas respetables: de los inconvenientes delo primero, y ventajas de lo segundo: delo que pueden producir a la Real Hacienda: dela Navegacion, extencion, y utilidades de su Comercio.* Archivo General de Indias (AGI en adelante), Filipinas, vol. 371.

comercial que había mantenido a flote la economía del archipiélago durante más de 2 siglos?

Además de esta supuesta decadencia de la negociación transpacífica, ha venido a sumársele por lo general la competencia que la Real Compañía de Filipinas hizo a la economía del Galeón a partir de su creación en 1785, que fue la que desencadenó la caída final de la línea comercial. Después de una búsqueda intensiva en los fondos documentales del Archivo General de Indias de Sevilla, del Archivo General de la Nación de México, y del Archivo Histórico Nacional de Madrid, archivos en los que se encuentran la gran mayoría de los fondos referentes tanto al comercio de la Nao como al de la Real Compañía de Filipinas, consideramos que el volumen de los negocios en Nueva España de la segunda no fue lo suficientemente amplio como para poner en peligro el comercio de la primera, como trataremos de demostrar en estas páginas.

Ni decadencia, ni competencia. Es más, por los registros de envíos comerciales hechos de las Filipinas a México hasta la independencia de este último en 1821, y según la documentación que hemos manejado en nuestras estancias en los diferentes archivos antes mencionados, nos atrevemos a sugerir que el tradicional comercio del Galeón entre Manila y Acapulco (o San Blas, ya en el siglo XIX), permaneció sin cambios entre 1813 y 1821.

III. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos con la investigación que estamos llevando a cabo son los siguientes. En primer lugar, el estudio partiendo de cero de todo el tráfico transpacífico del Galeón de Manila a partir de 1750 hasta su oficial disolución en 1813, para de esta forma ver si realmente se produjo una decadencia del mismo, o si por el contrario ésta no existió, manteniéndose los niveles comerciales estables o incluso en aumento.

En segundo lugar, el estudio de la Real Compañía de Filipinas, tanto en una versión general como en un análisis concreto del tráfico de la misma con la Nueva España, puesto que sería este último el que de alguna forma podría afectar al tráfico de la Nao de China. De esta forma, trataremos de dilucidar si realmente los negocios de esta compañía privilegiada contribuyeron a la crisis del sistema del Galeón, o por el contrario, en nada afectaron al mismo.

Por otra parte, debemos también centrarnos en el estudio del comercio entre Filipinas y la Nueva España a raíz de la oficial disolución del Galeón de Manila en 1813, para poder ver si éste se mantuvo incólume y continuó con el tráfico tradicional establecido desde 1565, o si por el contrario varió y dejó este ámbito de influencia.

También resulta imprescindible el estudio de las relaciones internacionales de la monarquía hispánica durante todo este período, viendo en qué manera las decisiones políticas tomadas desde la

metrópoli afectaban a una empresa intercolonial como fue el Galeón de Manila. Nos referimos sobre todo a las relaciones con Inglaterra, con las sucesivas guerras entre ambas naciones, pero también con Francia e incluso con los territorios americanos en su lucha por la independencia.

El último de los objetivos que nos proponemos es el dilucidar, si es posible, el tipo de relación colonial establecida entre la península y el archipiélago a partir del tráfico transpacífico establecido en torno a la Nao de China, la dominación colonial de unas cuantas familias de procedencia tanto peninsular como novohispana dentro de un contexto de extrema lejanía y poca presencia hispana en Asia.

IV. Material y Método

Al encontrarnos inmersos en un proyecto de investigación con miras a la realización de una Tesis Doctoral, el período del que disponemos para el mismo es de cuatro años. Nos encontramos en el último año del proceso, acabando también el período de nuestra Beca para la Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación.

Una de las partes fundamentales de nuestra metodología consistió en el trabajo preparatorio, es decir, la búsqueda de libros, textos, documentos, estadísticas y otras fuentes que nos ayudasen con la investigación que llevamos a cabo. De esta forma, optamos por la lectura, estudio y profundización de los mismos, así como de los principales autores y teorías que existen sobre este tema de estudio.

Por otra parte, la visita con fines documentales a archivos y bibliotecas ha sido la base sobre la que hemos planteado nuestro proyecto investigador. Estancias que ya hemos realizado en el Archivo General de Indias de Sevilla, en el Archivo General de la Nación de México o en el Archivo Histórico Nacional de Madrid, centros en los que se custodian la gran mayoría de los documentos relativos tanto al tráfico del Galeón de Manila como al de la Real Compañía de Filipinas.

La documentación obtenida en estas estancias investigadores ha formado la base sobre la que hemos tratado de apoyar nuestras hipótesis. De todo lo anteriormente mencionado, de todas las fuentes consultadas, ha sido importante obtener todo el material referente al Galeón de Manila que hemos podido localizar. Y de todo este material, hemos procedido con la selección de aquellos aspectos que más nos han interesado para llevar a cabo la comprobación de los objetivos que nos hemos planteado. En especial aspectos financieros del tráfico del Galeón relacionados con los registros de cargas tanto a la ida como a la vuelta de Acapulco, listas de cargadores y mercancías, y correspondencia entre las autoridades de ambas colonias. Para ello, los documentos oficiales, los presupuestos, las demostraciones de carga y demás documentos semejantes han sido nuestro principal foco de estudio.

Las técnicas de investigación que hemos utilizado en nuestro trabajo han sido tanto cualitativas como cuantitativas. La observación documental está por encima del resto, puesto que nuestra investigación

se centra en la segunda mitad del siglo XVIII y las dos primeras décadas del siglo XIX, y son los documentos escritos los que más abundan sobre este período. El análisis del contenido de dichos documentos ha sido la herramienta más útil para este propósito.

Por otro lado, técnicas estadísticas, de tabulación y de indexación han resultado ser las más adecuadas, puesto que lo que nos propusimos en un principio fue llevar a cabo un estudio económico que reflejase los factores de la importancia del sistema de galeones para la economía de la colonia filipina. Así pues la elaboración de tablas y análisis estadísticos han sido, dentro del espectro de técnicas de análisis que hemos utilizado, las más importantes.

En cuanto a herramientas investigadoras, la elaboración de fichas documentales y bibliográficas de todos los documentos consultados, tanto de identificación como de contenido, ha sido una de las herramientas más útiles en nuestro proceso investigador.

V. Resultados

Desde el establecimiento de la ruta de retorno de Filipinas a las costas de América en 1765, los viajes entre las islas y la Nueva España fueron un continuo a lo largo de dos siglos y medio. Los límites para el permiso del comercio se establecieron para evitar una salida excesiva de plata hacia Asia, y se fueron ampliando con el transcurso de los años tras sucesivas peticiones por parte de los comerciantes filipinos.

Para el correcto desarrollo de la investigación que estamos realizando, y habiendo encontrado anteriormente discordancias entre los datos ofrecidos por los diferentes investigadores en sus publicaciones y los datos aparecidos en la documentación archivística consultada, se nos hizo preciso elaborar una tabla nueva (una tabla más) que recogiera los Galeones que hicieron la travesía entre Manila y Acapulco desde 1750 hasta 1815 (por mantener el año "oficial" de disolución de la Nao), así como sus valores de carga registrados, es decir, los presentados a los órganos gubernamentales. En la Tabla 1 aparecen los años en que hubo viaje redondo exitoso, el nombre del navío, el valor total de las mercancías enviadas de Manila a Acapulco, y el valor total del retorno a Filipinas, y de ese total de retorno la parte correspondiente a los comerciantes filipinos.

Tabla 1. Galeones en ruta Manila-Acapulco, 1750-1815

Año	Galeón	Valor Manila-Acap.	Valor Acap.-Manila	Del Comercio
1751	<i>Santísima Trinidad (Poderoso)</i>	410.500	1.967.876	1.787.456
1752	<i>N. S. Rosario (Filipino)</i>	119.750		
1753	<i>Santísima Trinidad (Poderoso)</i>	250.000	693.044	511.624
1754	<i>N. S. Rosario (Filipino)</i>	125.000	431.432	250.012

1755	<i>Santísima Trinidad (Poderoso)</i>	287.442	777.004	595.584
1756	<i>N. S. Rosario (Filipino)</i>	120.375	456.151	274.731
1758	<i>Santísima Trinidad (Poderoso)</i>	272.125	767.426	586.006
1759	<i>N. S. Rosario (Filipino)</i>	125.500	569.404	260.270
1760	<i>Santísima Trinidad (Poderoso)</i>	308.625	702.408	403.066
1761	<i>N. S. Rosario (Filipino)</i>	124.625	1.317.929	1.049.485
1764	<i>Santa Rosa de Lima</i>	47.500	1.363.603	1.050.093
1765	<i>Santa Rosa de Lima</i>	59.625	1.171.376	922.531
1766	<i>San Carlos Borromeo (Imposible)</i>	807.805	1.083.968	780.209
1767	<i>Santa Rosa de Lima</i>	567.207	1.203.184	1.021.764
1769	<i>San Carlos Borromeo (Imposible)</i>	499.857	900.738	719.318
1771	<i>San José de Gracia</i>	183.750	1.537.110	1.355.690
1773	<i>San José de Gracia</i>	499.224	1.411.347	921.790
1774	<i>N. S. Concepción (Desengaño)</i>	499.999	1.293.068	959.995
1775	<i>San José de Gracia</i>	499.960	1.881.003	1.546.389
1777	<i>San José de Gracia</i>	499.960	1.791.572	1.200.518
1778	<i>San Pedro Caviteño</i>	499.731	1.774.292	1.448.199
1779	<i>San José de Gracia</i>	499.958	240.641	0
1780	<i>San Pedro Caviteño</i>	520.047	885.464	617.701
1781	<i>San José de Gracia</i>	159.951	1.846.460	1.290.703
1783	<i>San José de Gracia</i>	537.969	2.843.258	2.580.788
1784	<i>San Felipe</i>	362.152	1.518.745	1.423.745
1785	<i>San José de Gracia</i>	254.230	1.052.511	700.126
1786	<i>San Andrés</i>	756.112	1.839.651	1.530.345
1787	<i>San José de Gracia</i>	504.565	490.534	175.450
1789	<i>San Andrés</i>	537.915	2.099.027	1.706.966
1791	<i>San Andrés</i>	518.228	2.453.240	1.494.532
1794	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	665.970	2.275.790	1.768.199
1796	<i>San Andrés</i>	501.853	1.443.068	574.258
1797	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	541.441	1.174.000	1.174.000
1798	<i>N. S. Pilar</i>	0	1.445.765	401.765
1799	<i>San Fernando (Magallanes)</i>		1.174.000	1.174.000
	<i>N. S. Pilar</i>	0	1.665.681	661.559
	<i>San Rafael (Comercio de Manila)</i>	192.062	511.946	463.094
	<i>Santa Potenciana (Luconia)</i>	137.496	0	0
1800	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	628.836	934.434	831.059
	<i>Santa Victoria (Fama)</i>	0	997.476	623.354
	<i>Santa Lucía</i>	0	997.476	623.122
1801	<i>Rey Carlos</i>	549.910	1.134.027	1.114.393
	<i>Montañés</i>	275.062	2.159.022	1.306.637
1802	<i>N.S. Guía (Casualidad)</i>	376.650	362.750	304.797
1803	<i>N.S. Concepción</i>	704.257	1.486.342	1.140.955
1804	<i>Príncipe de Asturias</i>	0	296.779	196.779
	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	771.808	0	0
1805	<i>Hardanger</i>	74.070	1.002.998	267.590
1807	<i>Magallanes</i>	466.360	1.410.319	1.166.426
	<i>Cañonera</i>	0	2.670.308	1.838.171

1809	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	612.444		
1811	<i>Rey Fernando</i>	816.945	2.560.000	2.000.000
1813	<i>Santa Potenciana (Fidelidad)</i>	260.000		
1815	<i>Victoria (Manileña)</i>	421.841	1.299.331	1.299.331
	<i>San Fernando (Magallanes)</i>	556.636	0	0
	TOTAL	20.013.328	65.364.978	48.094.575

Fuente: AGI, Filipinas 910B, 932, 934, 935, 936, 937, 938, 940, 941, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 963, 964, 968, 969, 970, 971, 972, 975, 976, 977, 978; Consulados 1414, 1477, 1478, 1479; México 1247, 1248, 2110, 2111, 2112, 2113, 2114, 2115, 2116; Correos 174B, 175A, 175B, 176, 177B, 179A, 179B, 180B, 181A, 181B, 182A, 183A, 183B, 353B. Archivo General de la Nación de México (AGNM en adelante), Marina, vols. 5, 18, 19, 23, 24, 25, 28; Filipinas, vols. 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 29, 35, 62; Correspondencia de Virreyes (1ª Serie), vols. 1, 3, 15 exp. 435, 20 exp. 185, 23 exps. 324 y 353, 45 exp. 1216, 52 exp. 1360, 63 exp. 1689, 64 exp. 1728, 66, 75 exp. 2104, 78 exp. 2205, 97 exp. 3421, 101 exp. 3625, 113 exp. 4171, 117BIS exp. 4328, 125 exp. 191, 135 exp. 118, 138 exp. 360; Correspondencia de Virreyes (2ª Serie), vols. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 19; Californias, vols. 17 exp. 1, 31 exp. 5; Archivo Histórico de Hacienda, vols. 550 exp. 13, 395 exp. 9; Indiferente Virreinal, vol. 3553 exp. 3. Yuste López, C. (2007): *Emporios transpacíficos. Comerciantes mexicanos en Manila, 1710-1815*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 387-391.

Elaboración propia.

Como podemos apreciar, existe una regularidad constante a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XVIII, y los valores de la carga en los envíos hacia Acapulco se mantienen estables, con algunos altibajos que guardan más relación con la situación bélica de la monarquía hispánica que con los avatares de la negociación en sí. Los datos que los investigadores sobre la materia muestran en sus obras, en referencia a valores de carga, permisos y retornos, llegan hasta 1789, que parece ser el año en que oficialmente se deja de mostrar interés en el Galeón de Manila, condenado a esa lenta desaparición que se le ha imputado siempre.

No obstante, y dejando este hecho de lado, fijémonos en que a partir de la década de 1770 el valor anual de las cargas del Galeón ronda siempre los 500.000 pesos establecidos como límite a la cantidad enviada a México, excepción hecha con algunas expediciones puntuales. Podemos ver incluso otros años en los que se envía un registro incluso mayor de lo habitual, aprovechando en algunas de estas expediciones los aumentos extraordinarios que a veces el Rey otorgaba al Comercio de Manila.

Una continuidad manifiesta por las cifras de los valores de carga, a la que se podría rebatir blandiendo el argumento de los aumentos de precio de las mercancías asiáticas.² Este aumento del costo en origen de

² Sobre este aspecto, véase Cosano Moyano, J. (1983): «Hombres, mercancías y precios en el tráfico comercial directo entre España y Filipinas en la segunda mitad del siglo XVIII», *Andalucía Moderna Actas II Coloquio de Historia de Andalucía*. Córdoba, noviembre 1980, Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, Córdoba, pp. 553-569. Véase también Yuste López, C. (1995): «Los precios de las mercancías asiáticas en el siglo XVIII», en García Acosta, V.

los artículos comerciables produjo lógicamente un descenso en los márgenes de beneficios que los comerciantes de Manila podían obtener. Pero, como también se ha explicado en otros trabajos publicados con anterioridad³, es aquí donde entran en escena las tretas, artimañas, contrabando y estafas en general a la Real Hacienda, que hacen que lo que parece perderse oficialmente se siga ingresando en la ilegalidad. Era bien sabido ya entre los propios funcionarios de la administración colonial que no había navío que regresara de América con menos de dos millones de pesos abordo. De hecho, por lo general los Galeones regresaban de Nueva España a Manila transportando el doble del numerario declarado.

Además, y por otro lado, el apresto, avituallamiento, tripulación y dotación de los navíos corría desde el inicio de la línea transpacífica a cargo de la Corona, una gracia otorgada como medida para fomentar el poblamiento de las islas. Así pues, los mercaderes no tenían que correr con estos gastos extra, con lo que su negocio consistía en comprar géneros y revenderlos en Nueva España a un precio mayor, de donde obtenían sus ganancias; sin más, ni menos.

Así pues, si miramos el comercio del Galeón en sí y encontramos que se mantiene estable a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XVIII, hecho al que hemos de añadir el factor de los beneficios que reportaba el contrabando, y sin tener que añadir ningún gasto extra a la organización de las travesías, no podemos considerar que el comercio de la Nao de China a partir de la década de 1760 hubiese entrado en una etapa de decadencia.

Ahora bien, debemos analizar también el efecto que el tráfico de la Real Compañía de Filipinas produjo sobre el comercio tradicional entre las dos colonias españolas, y de eso nos ocuparemos a continuación.

Se ha mantenido entre los historiadores de la materia que esta supuesta crisis del Galeón de Manila de la que acabamos de hablar se vio todavía más agravada cuando empezó la actividad comercial de la Real Compañía de Filipinas, creada el 10 de marzo 1785.⁴

La idea de fundar esta empresa procedía ya de la década de 1730, pero no fue hasta la invasión de Manila por parte de los ingleses en 1762 cuando se hizo necesario el impulso de una reforma a gran escala en este sentido.

Es así como se estableció en un primer momento un contacto directo entre la península Ibérica y las islas Filipinas en barcos de la Real Armada,

(coord.): Los precios de alimentos y manufacturas novohispanas, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 231-264.

³ Con respecto al contrabando, véanse AGI, México, vols. 1247 y 1248, donde se encuentran los expedientes de la visita de José Gálvez a Acapulco, con los interrogatorios hechos a los acusados de fraude en la aduana. En cuanto a artículos, véase Stein, S. (2001): «Francisco Ignacio de Yraeta y Azcárate, almacenero de la ciudad de México, 1732-1797. Un ensayo de microhistoria», *Historia Mexicana*, 50, 3, pp. 459-512, en especial la parte que reproduce la declaración de Josef Marín (sobrino de un Guarda Mayor de la aduana de Acapulco), pp. 469-472. Para el período que nos ocupa, véase también Trejo Barajas, D. (2006): «El puerto de San Blas, el contrabando y el inicio de la internacionalización del comercio en el Pacífico noroeste», *Tzintzun, revista de estudios históricos*, 44, pp. 11-36.

⁴ AGNM, Filipinas, vol. 61: Real Cédula de erección de la Compañía de Filipinas de 10 de marzo de 1785.

que perseguía fines tanto militares como comerciales. Dependiendo de los autores uno de estos dos fines prima sobre el otro, aunque nosotros consideramos que ambos se dieron a la par, de una forma complementaria. En cualquier caso, el escaso comercio que se llevó a cabo en este tipo de navíos no supuso en modo alguno competencia para el tráfico del Galeón, puesto que el destino de las mercancías no era el mismo. Consideramos que la mala acogida que se le dio a este comercio en Manila fue más bien debida al tradicional aislamiento que habían disfrutado los habitantes de las islas que a las posibles consecuencias económicas que pudiese representar.⁵

En 1784 se realizó el último viaje de estos navíos de la Real Armada, y al año siguiente se creó la Compañía de Filipinas. Los manifiestos, cartas, súplicas y demás escritos que desde el Consulado de Manila se enviaron a la península en contra de esta empresa fueron cuantiosos, y en todos se venían repitiendo las mismas ideas una y otra vez: que la Real Compañía iba a arruinar la economía del archipiélago al causar la pérdida del comercio tradicional del Galeón por su competencia, puesto que el tráfico de este último venía de capa caída desde la invasión de Manila por parte de los ingleses. Hasta qué punto son todos estos escritos una exageración, no lo sabemos con certeza, pero sí que dudamos de su proximidad a la realidad, en vista de los datos reflejados en la Tabla 1. Más que otra cosa, la Real Compañía implicaría una amenaza al control que tradicionalmente habían tenido del comercio filipino los sectores vinculados al Galeón de Manila, y de ahí se deribarían la totalidad de memoriales escritos por el Consulado.

En cualquier caso, el problema de la Compañía de Filipinas residía en que no sólo se dedicaba al comercio de Filipinas con la península o con la Nueva España, sino que traficaba con puertos de todo el mundo, desde Cantón hasta San Sebastián, recorriendo los grandes enclaves españoles de América del Sur y comerciando en ellos. Por otra parte, el comercio desde Manila a Acapulco estaba prohibido, y los envíos desde Acapulco a Manila sólo podían ser de géneros novohispanos, y siempre en el espacio sobrante de los Galeones, tal y como se establece en el artículo 43 de la Real Cédula de su creación:

Permito igualmente á los vecinos de las Islas, que sigan por ahora el comercio con Nueva-España en la Nao que cada año viene á Acapulco; y prohibo severamente á la Compañía y sus Dependientes tomar el menor interés directo ni indirecto en dicha Nao, de la que podrá solamente valerse, para que á su regreso se la lleven la grana y frutos que convinieren á sus negociaciones, y hubiere adquirido en Nueva-España, con los efectos y expediciones á ella, entendiendose la remision por aquella via, sin perjuicio de los vecinos y naturales de Filipinas en el buque del Galeon para sus retornos, ni privilegio en la Compañía para no pagar los fletes y derechos que se causen ó puedan causar

⁵ Sobre el comercio directo entre Filipinas y España, véase Cosano Moyano, J. (1981): «El comercio directo Cádiz-Manila en navíos de la Real Armada (1765-1784)», en Boletín de la Real Academia de Córdoba, 102, pp. 183-220; Cosano Moyano, J. (1983); M. Alfonso Mola, M. y C. Martínez Shaw (2013): «La Armada en el cabo de Buena Esperanza. La primera expedición del navío Buen Consejo, 1765-1767», en Anuario de Estudios Atlánticos, 59, pp. 431-477.

en Acapulco, a excepción del importe de las acciones que pongan los habitantes de aquel Reyno en la Compañía que irá libre de todos á Filipinas.⁶

Estas disposiciones se vieron confirmadas en la nueva cédula que se dio a la Compañía en 1803, tal y como puede leerse en el artículo 37 de la misma:



Confirmando el permiso dado á mis vasallos de Filipinas para que sigan por ahora el comercio con Nueva España en la Nao que cada año viene á Acapulco, ratificando la prohibición hecha á la Compañía y sus dependientes de tomar el menor interés en ella, permitiendo tan solo á la Compañía que pueda embarcar en el buque sobrante del permiso, el añil y demas producciones de las Islas, con las libertades y franquicias que los vecinos de Manila, pagando el flete de diez y ocho pesos por caxon de dos quintales; pero podrá valerse la Compañía de la misma Nao para que á su regreso la lleve la grana y frutos convenientes á sus negociaciones que hubiese adquirido en Nueva España, sin que esta remesa pueda perjudicar á los retornos que en dicho buque hicieren de su cuenta los vecinos y naturales de Filipinas, ni dexé la Compañía de pagar los fletes y derechos que se causen ó puedan causar en Acapulco.⁷

A esta confirmación se le añadió un nuevo privilegio para la Compañía, consistente en poder enviar moneda de plata desde Acapulco a Filipinas en los galeones, libres de derechos, que se encuentra en el artículo siguiente 38 de la misma. Ahora bien, en el artículo 37 queda establecido que los envíos de numerario de la Real Compañía hacia el archipiélago no se harían perjudicando las remesas que los cargadores de Manila hacían con el producto de la feria de Acapulco. Una vez establecidos estos puntos, pasemos a analizar los datos que hemos conseguido localizar hasta la fecha. De los millones de reales movidos por la Compañía en sus expediciones comerciales, sólo unos cuantos llegaron a las costas novohispanas, que son los recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2. Envíos de la Real Compañía a la Nueva España, 1789-1814

Año	Remesas	Existencias
1789	603.209	520.547
1796		92.772
1798		9.217
1801	563.996	1.479.241
1804		666.008
1805		144.099
1808	84.801	228.900
1812	301.260	5.907
1814	15.183	21083

Fuente: Díaz-Trechuelo Spínola, M.L. (1965): *La Real Compañía de Filipinas*, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Sevilla. Elaboración propia.

⁶ AGI, Filipinas, vol. 980, Real Cédula de Erección de la Compañía de Filipinas de 10 de marzo de 1785, pp. 26-27.

⁷ AGI, Filipinas, vol. 990, Nueva Real Cédula de la Compañía de Filipinas de 12 de julio de 1803, pp. 22-23.

Como podemos apreciar, las remesas a México no son muchas en número, ni son por un valor excesivamente alto, según los datos que han recogido algunos investigadores (Díaz-Trechuelo Spínola, 1965). Pero analicemos detenidamente las dos primeras, pues son las mayores. En primer lugar, la remesa que llegó a Nueva España en 1789 por valor de 600.000 pesos es la única que coincidió tanto en el tiempo como en el contenido con un Galeón. En esta ocasión, los artículos enviados por los cargadores de la Nao y por la Compañía fueron los típicos productos asiáticos del comercio tradicional transpacífico. Los almaceneros mexicanos, esperando en un breve espacio de tiempo dos envíos semejantes de mercancías chinas, bajaron tanto el precio ofrecido en la feria de Acapulco que los comerciantes filipinos decidieron no vender sus productos en la feria, con lo que los géneros tuvieron que internarse hasta la Ciudad de México para ser vendidos allí, retrasando en un año el retorno de los frutos de la venta a Manila. Esta será la única ocasión en 35 años en que se dará un conflicto de este tipo entre el Consulado de Manila y la Real Compañía de Filipinas.

En junio de 1801 la fragata *San Francisco Javier (Filipino)*, que en un principio tenía que cubrir la ruta de Manila a Lima para vender allí su cargamento de mercancías asiáticas, entró de arribada al puerto de San Blas debido al mal estado en que se encontraba. Al no poder reparar la embarcación en dicho puerto se decidió llevar las mercancías, que sobrepasaban el medio millón de pesos, a la ciudad de México para que fuesen vendidas allí.⁸

El resto de los envíos de la Compañía se hicieron siempre por Veracruz, y en muy pequeña medida comprendieron géneros asiáticos. Además, es de destacar el hecho de que por lo general las remesas que dicha empresa hacía desde la Península a Nueva España consistían en su mayoría en géneros europeos. En cuanto a los géneros asiáticos, podemos leer, por ejemplo, lo que los directivos de la Compañía dijeron en la Junta General de Accionistas de 1796:

A fin de promover y facilitar el expendio de varios texidos de Seda de China rezagados en Cadiz inadecuados á los consumos de la Península, y mas propios para Nueva España, se destinaron el año de 95. a Mexico varias partidas [...] y otros articulos que habia deteriorados ysin salida en Veracruz [...]. Las ventas efectuadas de estas consignaciones y de las anteriores ascienden a Rs.on 1.434.681...17 mms. [95645 pesos], resultando de ellas el quebranto de 341.319 rs. 6 mms [22.754 pesos] dimanado de la mala calidad y peor gusto de los referidos efectos Asiaticos, pero siempre la ventaja de realizar un capital, y hacerle producir [...].⁹

Con excepción de los dos viajes antes mencionados que recalaron en los puertos de Acapulco y San Blas, los géneros asiáticos enviados a la Nueva España solían ser los que no habían logrado venderse en la península. Al ser géneros de mala calidad y peor gusto, lo mismo ocurría en México, y las mercancías quedaban en los almacenes durante años hasta que

⁸ Díaz-Trechuelo Spínola, 1965: 217.

⁹ AGI, Filipinas, vol. 982.



finalmente se veían en la obligación de malvenderlas. Tal es así que se llegó al extremo de no poder realizar ninguna venta en 1820.¹⁰

Así pues, si no existe un tráfico intenso de la Compañía con las costas novohispanas, y si ni siquiera existe un comercio de los mismos géneros, ¿cómo puede sostenerse la idea de que la Real Compañía supuso el golpe de gracia al siempre en decadencia tráfico del Galeón?

Por otra parte, y esta será la tercera y última del presente trabajo, se ha mantenido también de manera habitual que el final del Galeón de Manila llegó en 1815. No obstante, el decreto de las Cortes de Cádiz que ponía fin al monopolio transpacífico fue publicado el 14 de septiembre de 1813. Consideramos que merece una especial atención la primera parte del mismo:

Las Cortes generales y extraordinarias decretan: 1º Queda suprimida la Nao de Acapulco, y los habitantes de las Islas Filipinas pueden hacer por ahora el comercio de géneros de la China y demás del Continente Asiático en buques particulares nacionales, continuando su giro con la Nueva España a los puertos de Acapulco y San Blas, bajo el mismo permiso de quinientos mil pesos concedido a dicha Nao, y el millón de retorno. 2º En defecto del Puerto de Acapulco pueden las embarcaciones de dichas Islas ir al de Sonsonate. [...] 4º La acción que gozaban los agraciados en las boletas cesa con la supresión de la Nao [...].¹¹

La Real Cédula de Fernando VII de 23 de abril de 1815 simplemente aprobó lo dispuesto en la anterior resolución de las Cortes:

Deseando el Rey proporcionar todos los medios posibles a la prosperidad y fomento del comercio de esas Islas, y en vista de lo que ha hecho presente su Diputado don Ventura de los Reyes, se ha servido Su Majestad aprobar en todas sus partes el Decreto de las llamadas Cortes extraordinarias de catorce de septiembre de 1813, por el cual determinaron que quedase suprimida la Nao de Acapulco, dejando a esos habitantes en libertad de hacer su comercio en buques particulares con lo demás que en él se expresa [...].¹²

De esta forma, y como podemos ver, decir simplemente que quedaba suprimida la Nao de Acapulco solamente es rozar la superficie. Ya en el primer punto vemos que queda establecido que los filipinos podían continuar con el tráfico a San Blas y Acapulco, en buques particulares, con un máximo de permiso de 500.000 pesos. Esta concesión reconoce por lo que respecta al puerto de San Blas lo que ya se venía haciendo desde hacía muchos años: la parada obligatoria para avituallamiento que se hacía en los puertos de la Alta California, en la que normalmente se intercambiaban géneros del registro por víveres frescos. Por otro lado, el permiso de comercio es el mismo que se tenía establecido para el Galeón desde la primera mitad del siglo XVIII. El único cambio que se establece es que el tráfico marítimo tendrá que hacerse en buques particulares, y no en navíos costeados por la Real Hacienda; es decir, que ya no serán las

¹⁰ Díaz-Trechuelo Spínola, 1965: 215-218.

¹¹ AGI, Ultramar, vol. 534: *Decreto de supresión del galeón de Manila de 14 de septiembre de 1813*.

¹² AGI, Ultramar, vol. 534: *Real Decreto de 23 de abril de 1815*.

arcas reales las que correrán con el avituallamiento, mantenimiento y pago de los sueldos de las tripulaciones, sino que estos gastos tendrán que abonarlos los comerciantes interesados.

El segundo punto establece que en caso de no poderse efectuar el tráfico con Acapulco queda permitido que se llegue hasta el puerto de Sonsonate. Se da así una solución al problema que planteó el hecho de que en 1811 el navío *Rey Fernando* no pudiese entrar en Acapulco, por estar el puerto en manos de los rebeldes independentistas, y tuviese que volver a San Blas, donde descargó las mercancías que transportaba, que fueron luego transportadas a la Ciudad de México.

En el punto cuarto queda abolido el sistema de *boletas*, o unidades de permiso de carga en los navíos, que había dominado hasta entonces la vida económica de Manila. Un deseo que desde hacía años buscaban ver cumplido los cargadores de la Nao, debido básicamente al mercado de compra-venta que se generaba con ellas, que en muchas ocasiones les producía unos gastos considerables a los cargadores del Galeón. En el punto primero se estableció que serían ellos los que tendrían que correr con los gastos de apresto de los buques, pero al suprimirse el sistema de boletas, los fondos que no destinaban a su compra eran los que podrían destinar a la preparación de las expediciones; creemos que incluso resultando este último gasto más económico que el primero.

Todo lo expuesto se resume como sigue: comercio en naves particulares, con el mismo permiso que había, sin boletas, pero corriendo con los gastos de apresto de los buques. A partir de aquí, vemos que las mercancías transportadas son prácticamente las mismas que durante más de dos siglos se habían transportado desde Manila a Acapulco, pues no se establece modificación alguna en este aspecto.

En la realidad, estos cambios legales se tradujeron en unas modificaciones muy pequeñas en el tráfico transpacífico. El comercio tradicional del Galeón se mantuvo, por más que se hubiese decretado su supresión oficial; el sistema de monopolio había terminado, pero los mismos cargadores que habían mantenido las negociaciones con Acapulco fueron los que siguieron enviando cargamentos a las costas novohispanas, como se refleja en la Tabla 3.

Tabla 3. Navíos en la ruta Manila-Acapulco con carga del Comercio de Manila, 1816-1821

Año	Galeón	Valor Manila-Acap.	Valor Comercio Acap.-Manila
1816	<i>Santa Rita (Mercante)</i>		
	<i>Victoria</i>	421.841	797.431
	<i>Feliz (Emprendedor)</i>	71.731	112.340
	<i>San Fernando (Magallanes)</i>		
1817	<i>N. S. Carmen</i>	216.547	
	<i>María</i>	156.959	231.379
	<i>Victoria (Manileña)</i>	207.785	337.775

	<i>Santa Rita (Mercante)</i>	126.196	
	<i>San Ruperto (Aventurero)</i>	35.342	
1818	<i>María</i>	85.968	137.823
	<i>Santa Rita (Mercante)</i>		
	<i>Carmen</i>		
	<i>Victoria (Manileña)</i>	207.785	
1819	<i>Feliz (Emprendedor)</i>	75.522	
	<i>Paz</i>	298.783	40.936
	<i>San Juan (Espina)</i>	103.023	179.719
1820	<i>Paz</i>		50.926
	<i>María</i>		238.096
	<i>Carmen</i>		17.436
	<i>Feliz (Emprendedor)</i>	78.280	
1821	<i>N. S. Atocha</i>	675.867	
	<i>Snipe</i>	49.836	
	TOTAL	2.811.465	2.143.861

Fuente: AGI, Correos, vols. 181B, 182A, 183A, 183B y 353B; México, vol. 2522. AGNM, Filipinas, vols. 25, 43, 47, 49 y 60; Marina, vols. 173, 214 y 282; Indiferente Virreinal, vol. 3553 exp. 10 y vol. 5381 exp. 60; Correspondencia de Virreyes (1ª Serie), vol. 272-31; Archivo Histórico de Hacienda, vol. 394 exp. 6, vol. 594 exp. 15 y vol. 728 exp. 14.
 Elabroación propia.

Los registros que hemos podido consultar nos muestran un considerable tráfico a lo largo de estos seis años. En 1816 y 1819 el tráfico se ajustó al límite establecido en medio millón de pesos, siguiendo la línea habitual del Galeón. No obstante, tanto en 1817 como en 1821 este límite se superó en casi un 50%, rondando el total de los géneros enviados en esos años los 750.000 pesos. Estamos a la espera de localizar más fondos documentales que nos arrojen un poco de luz para las lagunas que nos quedan, sobre todo para los años 1818 y 1820. En cualquier caso, lo que sí que podemos apreciar es que se mantiene el tráfico comercial entre Manila y Acapulco, dentro de los límites establecidos décadas atrás: mismas cargas, mismos valores, mismo permiso, mismos destinos.

VI. Conclusiones

A nuestro entender, todo lo que hemos expuesto nos muestra que lo que se había dicho hasta la fecha sobre los años finales del comercio del Galeón de Manila puede ser matizado.

En lugar de esa tan mencionada decadencia del Galeón de Manila, y como hemos podido ver, deberíamos hablar más bien de una continuidad, un mantenimiento de dicha línea comercial que perdura a lo largo del tiempo, traficando siempre los mismos productos que producen unos ingentes beneficios a la economía de la colonia filipina.

Por otra parte, y como hemos tratado de explicar también, hacer referencia que la Real Compañía de Filipinas, que en un principio se creó

como contrapeso para el comercio de la Nao, no llegó a suponer para ésta una competencia directa, al no comerciar ni con los mismos productos ni en los mismos lugares. Por lo tanto, es de destacar que el final de la línea comercial no guardó tanta relación con la creación de la Compañía de Filipinas como hasta ahora se había mantenido.

Por último, debemos destacar también la perduración del tráfico del Galeón incluso tras su final oficial, manteniéndose hasta la misma independencia de México, ocurrida en 1821, con incluso algunos años que presentan niveles de comercio incluso mayores que los de la segunda mitad del siglo XVIII.

Así pues, y para concluir, debemos hablar de la importancia creciente que va ocupando el comercio del Pacífico, y de que éste conlleva a su vez un mantenimiento de las relaciones comerciales. Estos factores nos llevan a su vez a preguntarnos sobre el papel que comerciantes no hispanos pudieran tener en dichas relaciones comerciales, además de obligarnos a prestar una atención que hasta ahora no se había dado tanto a la rearticulación de las relaciones y redes comerciales así como a la rearticulación de la relación de dominación colonial en Filipinas.

VII. Bibliografía

ALFONSO MOLA, M. Y C. MARTÍNEZ SHAW (2000): *El Galeón de Manila*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

ALFONSO MOLA, M. Y C. MARTÍNEZ SHAW (2009): «El comercio exterior de Manila bajo el decreto de neutrales (1798-1801)», en C. Martínez Shaw y M. Alfonso Mola (dirs.): *España en el comercio marítimo internacional (siglos XVII-XIX)*. Quince estudios, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

ALFONSO MOLA, M. Y C. MARTÍNEZ SHAW (2013): «La Armada en el cabo de Buena Esperanza. La primera expedición del navío Buen Consejo, 1765-1767», *Anuario de Estudios Atlánticos*, 59.

ALONSO ÁLVAREZ, L. (1998): «La eficiencia del Imperio en las Filipinas coloniales, 1698-1820», *Investigación Económica*, 58, 223.

ALONSO ÁLVAREZ, L. (2007): «El impacto de las reformas borbónicas en las redes comerciales. Una visión desde el Pacífico hispano, 1762-1815», en Ibarra, A. y G. Valle Pavón (coords.): *Redes sociales e instituciones comerciales en el imperio español, siglos XVII a XIX*, Instituto Mora – Universidad Nacional Autónoma de México, México.

BARRÓN SOTO, M.C.E. (1975): *La Real Compañía de Filipinas y la Nueva España*, Universidad Iberoamericana, México.

CABRERO, L. (1991): «Las entidades económicas y financieras filipinas en el siglo XIX», *Revista complutense de Historia de América*, 17, 1991.

CABRERO, L. (2008): «El Galeón de Manila: nuevas reflexiones en torno a la ruta transpacífica (1565-1815)», en Luque Talaván, M. y M.M. Manchado López (coords. y eds.): *Un océano de intercambios: Hispanoasia (1521-1898)*, Ministerio de Asuntos Exteriores, Madrid.

COSANO MOYANO, J. (1981): «El comercio directo Cádiz-Manila en navíos de la Real Armada (1765-1784)», *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, 102.

(1983): «Hombres, mercancías y precios en el tráfico comercial directo entre España y Filipinas en la segunda mitad del siglo XVIII», en *Andalucía Moderna Actas II Coloquio de Historia de Andalucía*. Córdoba, noviembre 1980, Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba, Córdoba.

DÍAZ-TRECHUELO SPÍNOLA, M.L. (1965): *La Real Compañía de Filipinas*, Escuela de Estudios Hispano-Americanos, Sevilla.

(1966): «Eighteenth century philippine economy: commerce», *Philippine Studies*, 14, 2.

(2003): «Filipinas en el siglo XVIII: la Real Compañía de Filipinas y otras iniciativas de desarrollo», en Elizalde Pérez-Gruoso, M.D. (ed.): *Las relaciones entre España y Filipinas. Siglos XVI-XX*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.

GARCÍA-BAQUERO GONZÁLEZ, A. (1997): «Tres siglos de comercio marítimo colonial: un balance desde la metrópoli», en Yuste, C. (coord.): *Comercio marítimo colonial. Nuevas interpretaciones y últimas fuentes*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

GUZMÁN PÉREZ, M. (2006): «Las economías de guerra en la Independencia de México, 1810-1821», en Guzmán Pérez, M. (coord.): *Entre la tradición y la modernidad. Estudios sobre la Independencia*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

KISHITANI, T. (2010): «Océano Pacífico en las Cortes de Cádiz (1810-1814). Una dimensión olvidada de la historia de la independencia», en Ortiz, J. e I. Frasset (eds.): *Jaque a la Corona. La cuestión política en las independencias iberoamericanas*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

LEGARDA FERNÁNDEZ, B. (1999): *After the Galleons. Foreign Trade, Economic Change and Entrepreneurship in the Nineteenth-Century Philippines*, Center for Southeast Asian Studies - University of Wisconsin, Madison.

MARLEY, D.F. (1993): «The great galleon: the Santísima Trinidad (1759-1765)», *Philippine Studies*, 41, 2, 1993.

MARTÍNEZ SHAW, C. (2007): *El sistema comercial español del Pacífico (1765-1820)*, Real Academia de la Historia, Madrid.

SCHURZ, W.L. (1992): *El Galeón de Manila*, Ediciones de Cultura Hispánica, Madrid.

STEIN, S. (2001): «Francisco Ignacio de Yraeta y Azcárate, almacenero de la ciudad de México, 1732-1797. Un ensayo de microhistoria», *Historia Mexicana*, 50, 3.

TREJO BARAJAS, D. (2006): «El puerto de San Blas, el contrabando y el inicio de la internacionalización del comercio en el Pacífico noroeste», *Tzintzun*, revista de estudios históricos, 44.

VALDÉS LAKOWSKY, V. (1987): *De las minas al mar. Historia de la plata mexicana en Asia, 1565-1834*, Fondo de Cultura Económica, México.

YUSTE LÓPEZ, C. (1995): «Los precios de las mercancías asiáticas en el siglo XVIII», en GARCÍA ACOSTA, V. (coord.): *Los precios de alimentos y manufacturas novohispanas*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

YUSTE LÓPEZ, C. (1998): «Comercio y crédito de géneros asiáticos en el mercado novohispano: Francisco Ignacio de Yraeta, 1767-1797», en Martínez López-Cano, M.P. y G. Valle Pavón (coords.): *El crédito en Nueva España*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

YUSTE LÓPEZ, C. (2007): *Emporios transpacíficos. Comerciantes mexicanos en Manila, 1710-1815*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

La decadencia finisecular
*L'Apollonide, casa de tolerancia (L'Apollonide (Souvenirs de
la maison close) Bertrand Bonello, 2012)*

Teresa Sorolla Romero
tsorollaromero@gmail.com

I. Resumen

216

L'Apollonide, casa de tolerancia (*L'Apollonide (Souvenirs de la maison close)* Bertran Bonello, 2011) presenta una historia coral pero unitaria, configurada a base de retazos de vidas hilvanados por el hilo conductor que supone la decadencia finisecular. El tedio, el hastío, el desengaño y la inacción impregnan estos fragmentos de vidas suspendidos en el tiempo, justo a finales de 1899. La existencia de un grupo de jóvenes prostitutas discurre lentamente, como con cuentagotas, entre las exigencias de la regenta de la casa de tolerancia –*L'Apollonide*–, los caprichos de sus clientes y sus propios intentos de poner parches a las heridas –tanto literales como figuradas– que la desagradable rutina de su día a día les va dejando.

Palabras clave: *L'Apollonide*, Decadentismo, Modernismo, Simbolismo, análisis cinematográfico.



II. Introducción

La decadencia de la que harán alarde escritores como Wilde o Huysmans y teóricos como Bourget viene de la mano del fin del siglo XIX, del desengaño respecto de las revoluciones y el progreso científico que no aniquilan la pobreza ni la insalubridad de la sociedad industrial ni consiguen emancipar al ser humano como prometía la Ilustración.

Aquellos teóricos del arte o artistas que se acogen al decadentismo, se refugian en la estética, en la búsqueda de la pura belleza que les proteja de la miseria de la realidad social y de la naturaleza humana que consideran innoble, repugnante. Critican e intentan subvertir los valores sociales de la burguesía ilustrada como el progreso, el mercantilismo, el cristianismo y también el utilitarismo pragmático, que son los pilares que sustentan la sociedad en la que viven.

Contrariamente a la burguesía –y al naturalismo que es, en cierta manera, el intento de llevar a cabo una literatura empírica, útil–, el Decadentismo propugna el valor de *l'art pour l'art*: lo bello, lo superfluo, es lo necesario, la salvación ante el aburrimiento y el desencanto por una sociedad hipócrita y represiva que no satisface. Recogemos una esclarecedora cita del teórico Théophile Gautier, autor de la primera concepción de la decadencia como estilo estético aceptado (Gautier, 1836: 23):

Sólo es verdaderamente bello lo que no sirve para nada; todo lo que es útil es feo, pues en la expresión de alguna necesidad, y las necesidades del hombre son innobles y repugnantes, como su pobre y enferma naturaleza. El lugar más útil de una casa son las letrinas.

Deja de lado el posible utilitarismo del arte para convertirlo en puro placer estético, alejado de lo natural en pro de la creación más cerebral e

introspectiva, artificial, exótica, ecléctica. Argumentan en parte que la literatura no cambia la sociedad, sino que es fruto de sus costumbres. Será Gautier quien se preguntará: «no sé quién dijo ni dónde que la literatura y el arte influyen en las costumbres. Quien fuese es indudablemente un gran idiota [...] los libros son los frutos de las costumbres» (Gautier, 1836: 19). O, más exaltadamente (Gautier, 1836: 10):

No, imbéciles, no, cretinos y goitreux, de un libro que no se hace sopa con gelatina; una novela no es un par de botas sin costuras; ni un soneto, una jeringa con chorro continuo; un drama no es un ferrocarril, ninguna de todas estas cosas esencialmente civilizadoras y que sitúan a la humanidad en la vía del progreso. Por las tripas de todos los papas pasados, presentes y futuros, no y doscientas mil veces no.

El hastío, la neurosis de fin de siglo llevará a los artistas decadentes a buscar su forma de vida, en cierta manera su alienación, agarrándose a un refinamiento hedonista, a la belleza por ella misma, despojada de toda obligación moral. Y la buscarán precisamente en aquello exótico, nuevo, extraño, primitivo en cierta manera. Será Anatole Baju quien, en 1886 (una vez ya está de moda la decadencia, consolidada tras la publicación de *A contrapelo*), impulsará la revista *La Décadent*. En su manifiesto *Décadiste*, de esta época, recoge que

No reconocer el estado de decadencia en el que estamos sería el colmo de la insensibilidad... la religión, las costumbres, la justicia, todo decae... La sociedad se disgrega bajo la corrosiva acción de la civilización delicuescente... Consagramos esta hoja a las penosas innovaciones, a las audacias estupefacientes, a las incoherencias de las treinta y seis atmósferas en el límite superior de su compatibilidad con aquellas arcaicas convenciones denominadas con el término de moralidad pública. Seremos las estrellas de una literatura ideal...

Precisamente mediante esta búsqueda de la belleza *sin conciencia* criticarán la doble moral burguesa. El decadente se hace eco de sus vicios, contrariamente al burgués que propugna virtudes que nunca cumple. Esto no obstante, el fuerte escepticismo con el que mira el decadente hacia su sociedad, le impide reaccionar. Hace una crítica ácida, mordaz, aguda, de la sociedad y clase burguesas, de la miseria que provoca y de la hipocresía que supone respecto de los valores que propugna. Pero el fuerte desencanto que siente consume al movimiento en esta misma crítica, en la búsqueda de su refugio, radicalmente individual e introspectivo, y le impide hacerse cargo de una posible alternativa o solución. Un ejemplo bastante ilustrativo de esta inacción lo da Lord Henry, dandi por excelencia de *El retrato de Dorian Grey* (Wilde, 1890), cuando tras criticar la hipocresía que supone la beneficencia, se le pregunta qué cambiaría él, a lo que responde: “No deseo cambiar nada en Inglaterra, excepto el tiempo”.

III. Objetivos

218

En este trabajo nos proponemos llevar a cabo una observación del discurso fílmico de *L'Apollonide* con el fin de anotar las intertextualidades que el filme absorbe de la estética decadentista europea de finales del siglo XIX, así como la sensibilidad de la época, trasladando ambas tanto a la concepción y la narración cinematográfica como a la puesta en escena y composición de los encuadres.



IV. Material y método

Las principales fuentes del estudio consisten en la propia materialidad fílmica de la película y en las obras, teóricas o artísticas, que nos permiten inferir relaciones entre el decadentismo decimonónico y la película abordada. Partiendo de un análisis cinematográfico previo, recogeremos aquí la continuidad observada entre nuestro objeto de estudio y el movimiento estético que venimos comentando.

V. Resultados

El tedio: la espera inactiva

Es conveniente señalar que, mal que la decadencia critica a la clase burguesa, precisamente aquellos que se dedican a *l'art pour l'art* son quienes viven en una posición acomodada socialmente y tienen tiempo para aburrirse. Así sucede con Des Esseintes en *A Contrapelo* (Huysman, 1884) o con Lord Henry y Dorian Gray en *El retrato de Dorian Gray* (Wilde, 1890). Son las clases acomodadas las que disponen de tiempo de ocio para cultivar tanto su aspecto físico como su cultura, así como de recursos para acceder a obras de arte, vestidos, maquillajes, joyas y caprichos dedicados a devolverles algún tipo de goce o estímulo para combatir el tedio.

Los clientes de *l'Apollonide* también son sobre todo (como relata la *madame* a las chicas en la única salida de la preciosista pero lúgubre mansión en la que trabajan) aristócratas, cuya fortuna proviene de su legado familiar, o burgueses industriales. Esto no obstante, uno de los personajes que acude a la casa es un artista, un pintor, obsesionado con la observación del sexo femenino. Todos ellos buscan en *l'Apollonide* una vía de escape de la sociedad y la moralidad que les oprimen. Este escape de la realidad social de su época que encaja con el decadentismo lo vemos, por ejemplo, en el diálogo que tiene lugar entre dos de los clientes, que se encuentran en un salón conversando con las chicas. Uno de ellos hace alusión a un importante tema de su actualidad, alrededor del cual giran connotaciones políticas: "Loubet perdonó finalmente a Dreyfus", dice. Otro de ellos se apresura a responder: "Si empezamos a hablar de Dreyfus, me iré arriba". Desestima el simple hecho del contacto

con la polémica, y ni siquiera se plantea la oportunidad de dar una opinión o entrar en el debate.

Vemos este intento de combatir el aburrimiento, más allá de en la búsqueda del placer sexual y la belleza artificial, que trataremos más adelante, en juegos que más bien parecen personificar ese aburrimiento en sí mismo. Pondremos dos ejemplos de ellos. En una de las escenas, tanto los clientes como las chicas se dedican a hacer sonar el borde de las copas de cristal pasando por él un dedo mojado (Figura 2), abandonándose al sonido envolvente que resulta del friegue, mientras que en otra, juegan a una especie de mini-billar en el que las pequeñas bolas se dirigen soplando (Figura 1).



Figura 1



Figura 2

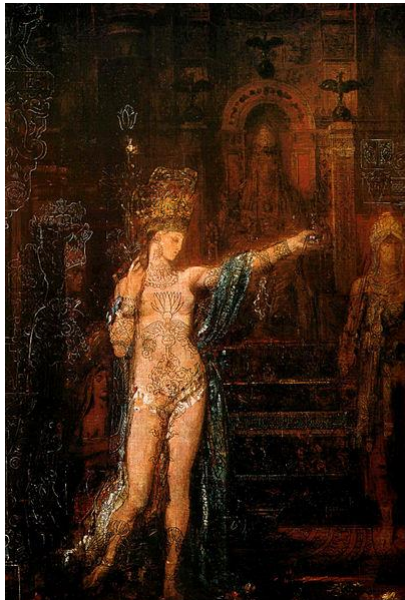
Estos juegos casi infantiles, son el preámbulo, el contexto o el envoltorio, si queremos, de la verdadera distracción que son las prostitutas de la casa. Ellas serán realmente el aliciente, el objeto de deseo, moldeable a gusto de cada uno de los hombres que aparece por la casa. Cada uno de ellos escogerá cómo desea que se le presente y satisfaga la chica por la que pague, sin importarle en absoluto que no sea su manera natural de ser. Están pagando, en el fondo, más que por sexo: adquieren el artificio a la carta que les aleje de la realidad, para poseerlo.

La alienación en la belleza: la cárcel de las apariencias

De esta manera, mientras que los hombres acuden a l'Apollonide a huir de la realidad, las chicas se encuentran presas en esa especie de refugio que representa para ellos la casa. En ellas recae todo el artificio, la exigencia de belleza impecable cada noche, de satisfacer las exigencias de los hombres. Ellas son el objeto de ese aburrimiento, lo que debe ayudar a paliarlo. Son la flor, son el cuadro, son la muñeca y el perfume.

Las chicas no *utilizan* la decadencia, no se agarran a ella, sino que la viven, están sujugadas a ella, se ven sumergidas, prácticamente ahogadas en ella, mientras esperan.

220



Figuras 3 y 4. Paralelismo entre uno de los planos y *Salomé*, de Moréau (1876)

La espera, la detención del tiempo en ese fin de siglo que se agota lentamente, es uno de los temas principales de la obra. Dado que el casero de la mansión ha elevado las rentas tanto que la *madame* no ve posible seguir en el negocio, la casa se ve abocada al cierre. Durante toda la película asistimos a la lenta agonía que supone la espera hacia ese fin, que a su vez es el fin de una época, de un estilo de vida, de unas determinadas ideas y formas de pensar, de sentir y de creer. «Esta es una representación del fin: de una forma de vida, de una manera de filmar el pasado, de un cambio de siglo que también podría ser el nuestro. [...] El prostíbulo como antesala del Apocalipsis». (Losilla, 2012: 29)

Algunas chicas esperan que un admirador pague sus deudas con la *madame* para así verse, en parte, libres. Otras, simplemente, esperan ser vendidas a otra casa. Alguna mira deprimida hacia su pasado,

(constatando que empieza a envejecer en el lupanar en el que lleva más tiempo del que esperaba en un principio), y con desesperanza hacia un futuro que se le presenta hostil. Las más desafortunadas esperan que las consuma la gonorrea. Y la espera conjunta, del día a día, se da cuando están todas en el salón, arregladas como cada noche, esperando que llegue el primer cliente y se abra el telón. En este sentido, resulta esclarecedora la elección de uno de los planos sintetizadores de esa inacción nociva como una de las imágenes promocionales del filme (Figura 5). En ella, las jóvenes se dejan caer indolentemente en los divanes que pronto quedarán desfasados, languidecen entre corsés desgastados, humo de pipa y olor a rosas rancias.



Figura 5. Escena paradigmática del tedio dominante en el relato.

Solamente una de las chicas, menos asfixiada por sus deudas que las demás, sale de la casa para procurar remediar su situación. El resto, como sucede con los decadentistas, están demasiado desengañadas, desesperanzadas, son demasiado conscientes de lo embrutecida que está la sociedad en la que viven como para intentar cambiar nada.

2.3 El amor por lo artificial

Y de esta búsqueda constante de la evasión y del refugio en el puro arte, de la emoción únicamente en la belleza, combinado con la idea de provocar a la moral burguesa, surge el amor por lo artificial, lo premeditado, lo construido para alcanzar una perfección, según los decadentistas, imposible de hallar en el mundo real, puesto que lo natural es considerado (siguiendo a Baudelaire) feo, sucio, innoble, vulgar.

Esta idea junto con el descrédito con el que miran la moral burguesa y cristiana, les hace buscar en lo exótico, lo transgresor, lo extraño, la sensibilidad que les salve del tedio.

Hay dos ejemplos que muestran claramente este rasgo decadente en la película. Se trata de dos de los caprichos de los clientes de la casa. Uno de ellos, desea ver convertida en una muñeca de porcelana a una de las

chicas (Figura 6). Quiere estar con un objeto inerte pero perfecto, tallado a medida, sin otra voluntad que la de complacer desde la impersonalidad, desde la negación de la mujer que hay bajo el disfraz de muñeca, connotando a su vez el «[...] nexo infernal entre la vida y la muerte. Nexo también erótico, es decir, que revela vitalidad hasta en la muerte». Enlaza así, también, con el Simbolismo que exploraba este tipo de límites y las relaciones entre ellos. Otro de ellos, le exigirá a su elegida que se convierta en geisha, y además le hable japonés (Figura 7). En este último caso, el hombre aceptará encantado que la joven invente el idioma que no conoce, mientras vista parecido a una geisha y sus palabras suenen como el idioma nipón, ofreciéndonos un vistoso caso de esa búsqueda del objeto estético con valor por sí mismo, por más artificial que sea. Cuanto más esmero, más capas haya que cubran la realidad natural, que la adornen, perfumen y embellezcan para que se convierta en ese objeto bello, tanto mejor.



Figura 6. Joven imitando a una muñeca de porcelana.



Figura 7. Joven imitando a una geisha.

Otro de los episodios en los que constatamos este apego al artificio y la ocultación de lo natural es decadentísimo baile de máscaras que se celebra en la casa poco antes de que sea cerrada. Se opta por la confusión de las personalidades, por el no revelar quién se acuesta con quién, por

que no salga el ser que hay bajo cada careta, sino que se interactúe desde esa superficie impostada. Será precisamente en esta secuencia cuando uno de los clientes veteranos de l'Apollonide le pedirá a la *madame*: "Prométeme seguir siendo tú misma incluso sin l'Apollonide: quédate con las flores, la música, los elegantes vestidos, el champán, hasta el cristal...". De esta manera asimila a la verdadera identidad de la mujer los elementos que construyen esta imagen artificial y que son precisamente los que agonizan con el cambio de sensibilidad estética ya incuestionable en 1899.

Otro de los momentos en los que salta a la vista la artificialidad, el esfuerzo que les supone a las chicas convertirse en ese objeto de deseo que debe apetecer a los hombres, orientado a alejarles de su rutina, aparece en la escena en la que un cliente nuevo llega a la casa, y ellas permanecen en fila frente a él, unas al lado de otras, esperando que se decida por una (Figura 8).

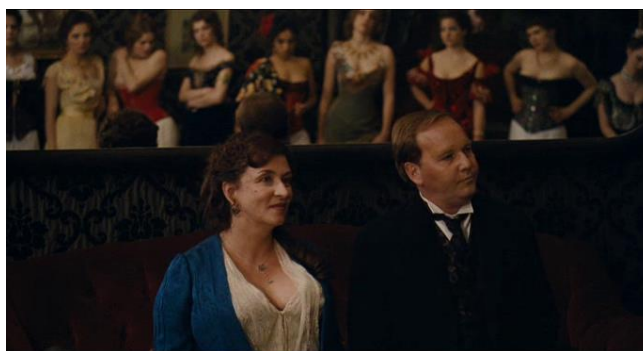


Figura 8.

El contraplano a la escena anterior nos muestra sus rostros y su mirada, que no sonrío, independientemente de los amagos que hagan sus labios (Figura 9). En sus poses desganadas vemos su el hastío, la pereza y la incomodidad ante esa forma de vida cargada de exigencias que recaen sobre su apariencia y su modo de actuar. De este modo, si un primer plano nos las muestra reflejadas en un cristal, a disposición de la mirada ajena, el siguiente las encuadra directamente, sin filtro o superficie reflectante alguna, recogiendo los matices que se perdían tras el reflejo del primero de los encuadres que comentamos.



Figura 9. Contraplano de la Figura 8.

El rechazo a la moral burguesa: la transgresión

El rechazo de los decadentes hacia la moral burguesa les llevará a querer provocar, a transgredir sistemáticamente las normas que la conforman –tengamos presente que nos encontramos en época victoriana, con su restrictiva concepción de moralidad. El simple hecho de acudir a un prostíbulo ya supone un acto condenable dado que la prostituta, el modelo de mujer que en Inglaterra será conocido como *The fallen woman*, «simboliza todos los peligros que acechan al ciudadano de bien en las calles de la ciudad; representa una transgresión intolerable de las normas que definen la respetabilidad femenina y una fuente de polución física y moral» (Mayayo, 2003: 156). Así, por ejemplo, el cliente pintor suplicará a la *madame*, ya de día, que le permita quedarse un rato más en el burdel, puesto que volver a casa con su familia “sería insoportable”.

Tanto la geisha como la muñeca forman parte de esta rebelión, de este acercamiento a lo prohibido, de esta provocación a la moral institucionalizada, al cristianismo. Otro de los acercamientos a lo exótico, a lo peligroso, lo observamos en el hecho de que uno de los clientes lleve como mascota a la casa una pantera que yace en los divanes y vaga por la mansión a su antojo, a la que tanto las chicas como los clientes acarician y miman como si se tratara de un animal doméstico. Es éste un animal que encaja a la perfección con el apego modernista a lo exótico, a lo salvaje pero a su vez refinado y noble. El animal es apodado Vuitton por uno de los clientes, que se recrea en la reiterada pronunciación de este nombre mientras acaricia a la pantera, argumentando que es un genio. Suponemos que hace referencia al diseñador de moda francés Louis Vuitton, fundador de la lujosa marca de ropa y complementos que abre su primera tienda a mediados del siglo XIX y precisamente muere a finales de éste, en 1892. Una vez más, se trata del elogio del refinamiento, del elitismo, de las bellas y conscientes de sí mismas apariencias. Unos segundos antes, en la misma conversación, un caballero comenta que sus únicas lecturas son Sade y la Biblia, y que todavía no ha leído la Biblia, haciendo alarde de su cercanía a lo perverso.



Figura 10.

Durante la película observamos numerosos detalles que apuntan a esta transgresión, a la provocación buscada. Así, por ejemplo, los personajes reunidos en el salón de l'Apollonide beben uno tras otro de una especie de orinal en el que han vertido champán (Figuras 11,12, 13 y 14). Otra de las prácticas relacionadas con la bebida es el capricho de uno de los clientes de bañar a la chica más joven, adolescente, en él, y acostarse con ella en la bañera dorada en la que ha vertido docenas de botellas.



Figuras 11 y 12.



Figuras 13 y 14.

Es pertinente destacar que, por más que los clientes de l'Apollonide busquen esta transgresión de la moral burguesa, como hemos dicho muchos de ellos forman parte de ella, y no deja de ser curioso que, para referirse al sexo, o la conversación, o lo que sea que hagan con ellas durante el rato por el que paguen, hablen de “commerce”, proponiéndoles el intercambio con una pregunta cuya traducción aproximada sería: “¿comerciamos?”. Esta referencia al comercio, a la transacción económica (y necesariamente capitalista) les acerca a lo que rehúyen, a la sociedad de la que, por más decadentes que sean, forman parte (como Lord Henry, como Dorian).

También la *madame* cae en una suerte de hipocresía que inculca a las jóvenes, insistiéndoles constantemente en que la prostitución se daría si ellas anduvieran solas en la calle, o no estuvieran amparadas por ninguna casa. En esta distinción entre lo que ellas hacen y “prostitución” encuentra la importancia de que las chicas sigan trabajando para ella, argumentando que tienen mucha suerte de estar en esa casa, a la que no van hombres cualquiera y hay algunas (siempre insuficientes) regulaciones sanitarias.

El derrumbamiento de la decadencia

Si bien las noches en l'Apollonide comienzan con las jóvenes maquilladas y peinadas con esmero, envueltas en joyas y pendientes de cada detalle de su aspecto, según se consume la velada se derrite también el artificio, la fachada. Los peinados se van desmoronando, los moños perfectos adornados con hebillas, flores o joyería modernista decaen en greñas, en cabellos descuidados. Los vestidos se tornan mantas atadas alrededor del cuerpo o corsés medio desatados combinados con ropa interior ancha, recolocada sin esmero. Observamos cómo en medio del tedio, de la espera, de la rutina asfixiante, de la pérdida de toda esperanza, se desvela la condición de artificialidad de las formas para dar paso a la esencia más natural, la fea, la grotesca, la de las bajas pasiones, que se acaba revelando inexorablemente.

Asistimos claramente la diferente vivencia de la decadencia por parte de los hombres y de las jóvenes. Por un lado, ellos llegan, desengañados y aburridos por ese ambiente finisecular, encuentran su objeto de deseo y se vuelcan en ese esteticismo, en la satisfacción de sus inquietudes individuales que les han de elevar adorando (y consumiendo) la belleza por la belleza, moldeada a su gusto y medida. Por el otro, observamos en el hastío de las chicas que su construcción, el *arte* en el que se convierten no es *arte por el arte*, sino que está construido con un fin que dista mucho de ser el refinamiento cultural que persiguen los decadentistas. Ellas no buscan en él superar el aburrimiento, el descrédito por la sociedad, sino que precisamente sufren el tedio por su culpa. El fin de su aspecto y comportamiento apela a las pasiones humanas, a los bajos instintos, a la satisfacción de caprichos masculinos disfrazados de metas estéticas (como la geisha, la muñeca e incluso la joven bañada en champán). Se le da así una vuelta de tuerca a la decadencia: ellos alivian su aburrimiento acogidos a la belleza estética que suponen ellas cortadas según el patrón decadentista, que los hombres parecen seguir; las chicas, sin embargo, son presas del artificio que busca complacerles a ellos, y es lo que les provoca ese tedio, ese malestar, esa espera eterna de la que no pueden escapar, en una prisión que está abocada a la desaparición y no derivará más que en otra prisión (como ejemplificará el final de la película, del que más tarde hablaremos).

Tras esta caída de las fachadas, cuando los hombres que buscaban alejarse del aburrimiento durante la noche ya se han ido, queda la parte natural, que la película deja ver también. Observamos a las chicas lavándose con sustancias que les provocan escozor, las escuchamos quejarse por el cansancio físico o lo desagradable del sexo con los clientes, por las enfermedades que las aterran y pretenden evitar mediante los lavados, las vemos tensas a más no poder mientras son examinadas por el doctor, del que temen que les diga que están embarazadas o contagiadas de algún mal peor que puede acarrearles la muerte (Figuras 15, 16 y 17). Lo feo aflora tras los escollos de la artificialidad decadente hecha pedazos. Y no sólo lo feo, sino también un potente grotesco de corte prácticamente expresionista que emergerá con

una fuerza inesperada y nos acompañará durante toda la película combinándose con el modernismo y con la decadencia. Pero de eso nos ocuparemos en el apartado siguiente.



Figuras 15 y 16.



Figura 17.

Resulta metafóricamente ilustrativo el comentario de un cliente que, en determinado momento, se pregunta: “con la condesa muerta, ¿quién será la belleza del siglo XX?”. No sabemos a qué condesa se refiere ni interesa la particularidad del caso, si nos lo tomamos como una metáfora de esa transición, de ese cambio, de la caducidad de valores y el paso a una nueva forma de pensar, de vivir, de hacer arte, que representará el siglo XX. La condesa, la belleza decimonónica, ha muerto. Y será la categoría estética de la que hablaremos a continuación la que tomará el relevo.

Lo grotesco

Si bien todavía no lo hemos nombrado, esta categoría estética constituye uno de los ejes centrales de la película. Una de las prostitutas, quizá la que ostenta un rol más protagonista, le cuenta un sueño a un cliente conocido. En él, le explica que el cliente la salvaba ofreciéndole una esmeralda para saldar sus deudas. Decía que, mientras se acostaba con ella, sentía cómo su semen fluía hacia arriba y goteaba en forma de lágrimas blancas, añadiendo que su boca estaba roja. Comprobaremos más adelante que este sueño fue premonitorio: cuando llevemos unos

veinte minutos de película, dicho cliente le pedirá a esta chica, llamada Madeleine y apodada *la judía* (sobrenombre que tal vez no sea gratuito), que la deje atarla. Ella accederá, siguiéndole el juego. El resultado es impactante y de una crueldad inusitada: el cliente le rasgará con un cuchillo ambas comisuras de los labios, desfigurando el rostro de *Madeleine*, que para siempre lucirá una mueca cercana a la sonrisa de un payaso.



Figuras 18 y 19.

Este corte, esta ruptura se producirá a finales del siglo XIX, mientras que la parte posterior de la película nos indica mediante un rótulo que nos encontramos ya en el siglo XX. Así, la decadencia, la belleza volcada sobre sí misma, sobre su propia conciencia estética, dejará paso a las vanguardias, a las categorías estéticas que reaccionan explotando lo feo, lo grotesco, haciéndolo aflorar dinamitando la belleza ideal y reivindicándolas como arte.

El rostro desfigurado de Madeleine que para el espectador resulta hiriente en tanto que casi parece un reproche a nuestra mirada, repercutirá en su vida retirándola casi por completo de su trato con los clientes. Desde la agresión, se dedicará a tareas domésticas de la casa como lavar o cocinar, y a cuidar de las chicas.

Esto no obstante, durante toda la parte de la película en la que Madeleine está con el rostro desfigurado (gran parte de la obra), seguirá existiendo el espíritu decadente de la alta sociedad que buscará la distracción de la que hemos hablado forzando los límites de la moral, acercándose a lo extraño, a lo prohibido, a lo que considera exótico. Y será en esta esfera que roza la perversión donde *la judía* será reclamada. En determinado momento, un cliente que ha oído hablar de *la mujer risueña*, le comentará a la *madame*: “Tengo un amigo que organiza veladas especiales. La mujer risueña le interesa”.

En esta velada, a la que Madeleine acudirá maquillada de forma que se acentúe su herida, encontrará a damas y caballeros de la alta sociedad alternando con jóvenes desnudas y otras personas con un físico particular, como una enana (Figura 20). Los presentes la observan, la acarician, la desvisten y se relacionan entre ellos a su vez, rompiendo las barreras de la convencionalidad. Una de las mujeres le ordenará a un caballero, una vez la han medio desvestido, que le pellizque un pezón, para “ver si deja de sonreír”. Será en este momento cuando aflore el grotesco, no sólo por el maquillaje, sino porque nos hiere la degradación

que sufre la joven, sometida a esa fascinación de la tediosa clase alta fascinada por lo raro, lo prohibido, lo anormal, si bien no la tratan con brutalidad.



Figura 20.

Sin embargo, ella nunca actúa de manera degradante o histriónica por sí misma. Es la sociedad la que la desfigura y le da un trato de rareza medio admirable medio repulsiva, de repulsión magnética, quizás. La sociedad que se considera en su derecho de hacer frente al aburrimiento experimentando, indagando en el fenómeno en el que la han convertido. Ella resistirá estoica, completamente desesperanzada pero manteniéndose fuerte, mientras mira a cámara. Esta mirada a cámara no es gratuita. Las películas configuradas según el modo de hacer de Hollywood, es decir, que siguen el patrón narrativo al que estamos acostumbrados, tienden a esconder que están narradas por alguien para naturalizar el discurso. Siguen una serie de normas muy estrictas que disimulan la cámara como dispositivo de registro y el montaje como costura entre planos. Una de las normas que no suelen violar las películas convencionales es que sus protagonistas nunca miren a cámara. Porque de ese gesto resulta una violencia, el espectador se siente apelado y se distancia del relato. En este caso ella mira a cámara, llamando la atención del espectador, casi recriminándole que esté observándola, como si éste estuviera confabulado con la sociedad decadente que la trata como un mero objeto estético. Es un gesto reivindicativo, que llama a la reacción, al despertar, a la toma de posición frente a la decadencia estéril cuya crítica y desencanto se agotan en sí mismos. Así, súbitamente, entra el siglo XXI, cuya brutalidad se anuncia en la despiadada y gratuita agresión sobre la judía. Esta premonición convivirá durante toda la película con el fin de la decadencia, con su agotamiento puesto que, como una moda más, verá su fin con el siglo que la había visto nacer.



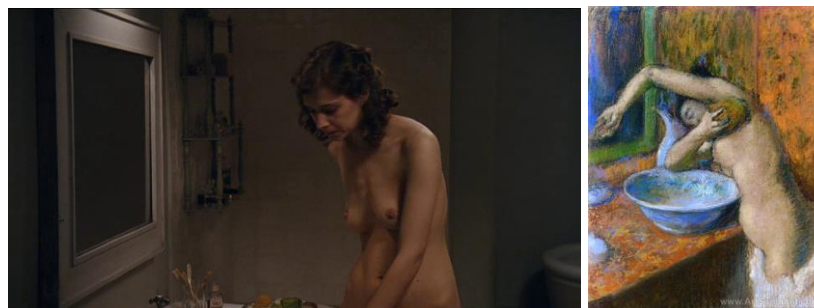
Figuras 21 y 22. Puente estético entre el grotesco de l'Apollonide y el de la estética del siglo XXI.

VII. Discusión y conclusiones

Finalizaremos el escrito recogiendo algunos de los paralelismos pictóricos, que, desde el punto de vista estético, contribuyen a establecer los puentes que hemos ido trazando entre el discurso cinematográfico de l'Apollonide y las diversas corrientes pictóricas decimonónicas que resuenan en el relato y refuerzan su huella decadentista, el eco de la sensibilidad de finales del siglo XIX. A lo largo del filme encontramos constantemente planos que recuerdan escenas del Impresionismo o Postimpresionismo menos celebrador de la vida y más centrado en la clase baja, en la representación del momento cualquiera de personajes como prostitutas o alcohólicos y lugares como lupanares o fumaderos de opio. También pueden venir a la mente las escenas de toilette más voyeurs de Degas o Toulouse Lautrec. Lo ejemplificamos en las siguientes imágenes:

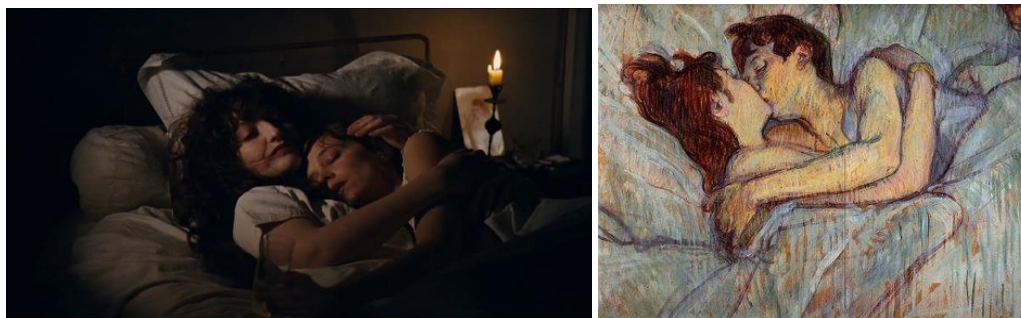


Figuras 23 y 24. Escena de aseo en paralelo a las de Dégas.

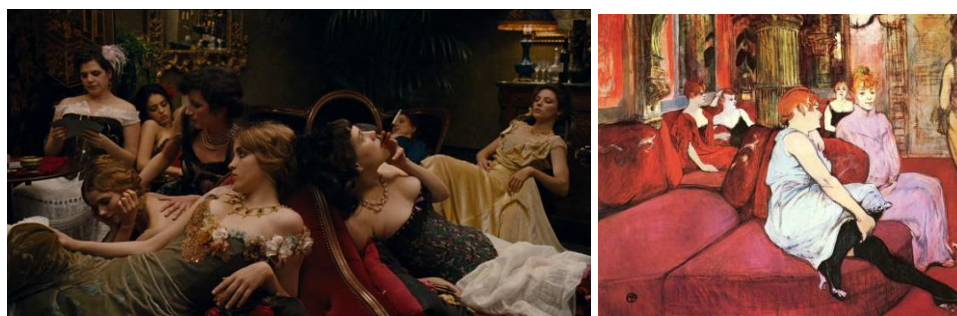


Figuras 25 y 26. Escena de aseo en paralelo a las de Dégas.

Tras los ejemplos del género de la *toilette* de Degas, ilustraremos intertextualidades con cuadros centrados en escenas de cama, como apuntábamos, más voyeurs, de Toulouse Lautrec. Adjuntaremos también algún otro ejemplo del ambiente retratado por el pintor francés, maestro en impregnar sus lienzos con el ambiente más humano, pero también más descarnado, de los establecimientos como l'Apollonide.



Figuras 27 y 28.



Figuras 27 y 28. Paralelismo entre escenas de burdel y Lautrec

Por otro lado, encontramos las únicas bocanadas de aire fresco, literalmente, en toda la obra, cuando las chicas y la *madame* salen un día al campo. En este breve momento es en el único en que aflora la fugacidad del instante, la libertad, las ganas de vivir. Solamente en esta secuencia se alivia el peso del presente, de la arquitectura, de la pesadumbre cotidiana. En definitiva, resuena el Impresionismo (Figuras 29, 30, 31 y 32).



Figuras 29 y 30. Paralelismo entre fotograma impresionista y Preimpresionismo de Manet.



Figuras 29 y 30. Paralelismo entre fotograma impresionista e Impresionismo de Monet.

Por último, recogemos una de tantas referencias al Modernismo que se hacen durante toda la obra, en este caso dirigida hacia Klimt. Además de para establecer la sinergia en cuanto al gusto por el decorativismo, nos sirve para plantear un tema susceptible de ser tratado en el futuro, como son los modelos femeninos que aparecen representados en el discurso fílmico, o las tradiciones estéticas a las que apela y las connotaciones que implican dichas referencias.



Figuras 29 y 30. Paralelismo entre l'Apollonide y la Judith de Klimt.

VIII. Bibliografía

BAJU, Anatole (1889). «Manifeste Décadiste». Le décadent

GAUTIER, Théophile (1836). *Mademoiselle de Maupin*

LOSILLA, Carlos. (2012). «A la espera del fin». Caimán cuadernos de cine.

MAYAYO, Patricia (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.

PEDRAZA, Pilar (2004). *Espectra. Descenso a las criptas de la literatura y el cine*. España: Valdemar.

WILDE, Oscar (2000). *El retrato de Dorian Gray*. Madrid: Espasa Libros.

Los 26 mártires de Nagasaki Contextualización en el arte hispánico

Rocío Alonso Sesé
al152928@uji.es



I. Resumen

El martirio de los cristianos y clérigos misioneros en Japón es un tema poco recurrente en arte español. Las imágenes que representan a estos Mártires de Nagasaki no solo representan un martirio, sino también un conflicto velado entre dos grandes órdenes religiosos como lo son la Compañía de Jesús y la Orden de San Francisco de Asís. El análisis de las imágenes nos acerca a la mirada que los occidentales tenían de los japoneses y al principio de la persecución cristiana en Japón durante el siglo XVI.

Palabras clave: Nagasaki, mártires, cruz, jesuitas, franciscanos, Japón.

II. Introducció

Nos situamos a finales del s. XVI, durante el gobierno de Toyotomi Hideyoshi. Las relaciones que había tenido Hideyoshi con los cristianos habían sido amistosas al principio pero en 1587 decretó el primer edicto oficial contra el cristianismo y expulsión de los jesuitas. Aunque su aplicación fue muy suave, la intención del decreto era más la represión que la persecución. Pero el 8 de diciembre de 1596, en Kyoto se llevaron a cabo redadas en busca de cristianos que comenzaron en un convento franciscano. Así pues, fueron encarcelados y condenados 26 cristianos: 18 seglares (dos de ellos niños), 6 franciscanos y 2 jesuitas. De entre los religiosos encontramos a 5 españoles: Pedro Bautista Blázquez natural de Ávila, Martín de Aguirre de origen vizcaíno, Francisco Blanco procedente de Ourense, Francisco de la Parrilla natural de Valladolid y el mejicano Felipe de las Casas. La sentencia de Hideyoshi, que data del 31 de diciembre, decía:

Quiero que les corten las narices y orejas, y los paseen en carromatos por las calles de Kyoto; luego los envíen a Osaka para exponerlos también allí a la vergüenza pública; luego, lo mismo en Sakai; y que esta sentencia sea exhibida delante de los carros. Taiko-sama. He ordenado que estos extranjeros sean así tratados porque han venido de las Filipinas a Japón llamándose embajadores, aunque no lo eran; porque han permanecido aquí demasiado tiempo sin mi permiso; porque, contraviniendo a mi población, han levantado iglesias, predicando su religión y causando desórdenes. Quiero que, después de ser expuestos a la irrisión pública, sean crucificados en Nagasaki.¹

Como sentenció Hideyoshi, los cristianos fueron mutilados (les cortaron la oreja izquierda), conducidos por Japón y expuestos para ser vilipendiados por la población. Finalmente, el 5 de febrero de 1597 fueron crucificados y lanceados hasta la muerte públicamente. Su martirio fue contemplado no solo por la población japonesa sino también por portugueses y

¹ CABEZAS, ANTONIO. *El Siglo Iberico de Japón, la presencia hispano-portuguesa en Japón*. Página 250. (Ribadeneira)

españoles con intereses comerciales en Japón. Sin embargo fueron los pasivos testigos jesuitas los polémicos.

III. Objetivos

El martirio de 26 cristianos en Nagasaki a finales del siglo XVI ha sido un tema poco recurrente en el contexto del arte hispánico. Intentaremos adentrarnos en la forma en la que el arte hispánico tiende a representar a estos mártires analizando las diferentes imágenes que se realizaron desde el siglo XVII al XVIII. Mediante este análisis vislumbraremos los conflictos entre las órdenes que llevaron a cabo la evangelización en Japón.

IV. Material y método

El principal material de este estudio son las obras realizadas en diferentes épocas pero con la misma temática, el martirio de Nagasaki. Para realizar esta investigación emplearemos un método que nos permita tener en cuenta todos los aspectos que del tema, tanto los históricos como los artísticos y culturales. Partiremos de la bibliografía de diferentes autores para situar las obras artísticas dentro de su contexto histórico y realizar un análisis artístico de la obra.

V. Resultados

El martirio de Nagasaki no es un tema muy recurrente en el arte hispánico. Encontramos pocas imágenes de este suceso. Podemos clasificar las representaciones en tres tipos: las que aparecen los mártires en grupo, en las que aparecen en grupos reducidos de tres o dos mártires y en las que aparece solo un mártir.

En el cuadro expuesto en la Iglesia de San Severo en Nápoles, podemos observar a los 26 mártires crucificados. Los franciscanos aparecen en primer plano en el centro y el resto colocados a los lados. Hay que destacar que, a pesar de que solo había 6 franciscanos, todos los mártires aparecen con hábito franciscano. Solo se distinguen los 2 jesuitas que llevan el hábito más oscuro de su orden. A los pies de las cruces aparecen varios japoneses y occidentales con paños en actitud orante y recogiendo reliquias en forma de sangre y de objetos de los mártires. Esto es verídico ya que testigos afirmaron que muchos japoneses y occidentales se acercaron a los mártires durante todo su recorrido a Nagasaki y su crucifixión, tratándolos como santos. (Ribadeneira,)

Y llegando media legua del lugar donde las cruces les estaban aguardando, llegaron a verse con ellos algunos de los portugueses que estaban en Nagasaki, por no haberse partido la nau de Macao. Y llevaban lienzos y paños para recoger la sangre de ellos cuando les martirizasen; y dos de los portugueses llevaron a Fray Pedro algunos regalos de dulce, con que pudiese beber algún

poco de vino y confortar el cuerpo para mejor sufrir la trabajosa muerte; y como fueran para esto a más correr, aunque eran apaleados y maltratados por los guardias, todo lo sufrían con paciencia. A uno de ellos vio Fray Pedro su breviario, que me trajese en respuesta de una carta que le escribí. Asimismo, todos los demás portugueses procuraban hacerse conocidos de los mártires para pedirles los rosarios, agnusdeis y cruces que traían al cuello. Y pidiendo al santo comisario y los demás que comiesen un bocado, por corresponder a su devoción tomaron de lo que traían y lo repartieron entre los guardas y entre los que tiraban de las sogas que traían a las gargantas.²

Frente a los mártires observamos a japoneses que son testigos de la crucifixión y a otros religiosos que son testigos desde un barco. La representación de los japoneses dista mucho de la realidad, esto se debe a que el autor, occidental, seguramente no había tenido contacto con ningún japonés. En el cuadro, también aparecen dos rótulos: uno en el centro que explica por qué y cuándo se realizó el martirio, y el segundo en la esquina derecha en el que aparecen los nombres de los mártires.



Imagen 1. Cuadro en la Iglesia de San Severo, Nápoles.

Encontramos también una representación del martirio que, a excepción de las demás obras de este tema, narra las diferentes partes del martirio en Nagasaki. En este cuadro japonés de estilo Namban podemos ver en la parte de abajo cómo conducen a los mártires a través de un bosque, seguramente haciendo referencia a cómo fueron conducidos por el país hasta Nagasaki. Más arriba, se representa a los mártires cómo son presentados a Hasaburo, hermano del gobernador de Nagasaki, Terazawa, que en ese momento estaba ausente en Corea y había dejado

² CABEZAS, ANTONIO. *El Siglo Ibérico de Japón, la presencia hispano-portuguesa en Japón*. Página 255. (Ribadeneira).

a su hermano como responsable de sus obligaciones. En la parte derecha los mártires están en posición orante recibiendo la eucaristía de manos del Padre Antonio Lopes.

Cuando le fueron presentados los frailes a Hasaburo, no se les mostró enemigo, mas mandoles dar lo necesario, compadeciéndose mucho de los fríos y trabajos que habían padecido por el camino. Y notando la alegría espiritual que llevaban y el deseo de morir que tenían, preguntó al santo comisario. A lo cual respondió Fray Pedro que habían de ganar vida eterna, y dijo que más le honraba entonces el rey que cuando los había recibido allí con mucha honra. Hasaburo se le aficionó mucho y le concedió dos cosas que por consolación suya y de los demás le pidió. La primera, que dilatase el crucificarse hasta el viernes. La segunda, que cerca de Nagasaki les diese lugar para que, viniendo algún Padre de la compañía, pudiesen oír Misa y comulgar. Para recibir esta consolación, escribió Fray Pedro al Padre rector de la Compañía en Nagasaki, Antonio Lopes». ³

En la parte de arriba aparecen los mártires crucificados y cómo clavan las lanzas al primero, Fray Felipe, bajo la mirada de Hasaburo a los pies de las cruces. En este cuadro, sin embargo, aparecen con hábitos solo los frailes y el resto vestidos de blanco. En la esquina inferior derecha, aparece una tienda con unos personajes ocultos por una cortina. Seguramente, esta haga referencia al emperador y a su condena.



Imagen 2. Cuadro japonés de estilo Namban. Descripción del martirio.

En la iglesia de Ricoleta, en Perú, encontramos un fresco en el que aparecen 12 de los 26 mártires. En este maravilloso fresco los mártires van vestidos con hábitos franciscanos, crucificados y alanceados. Encima de cada uno hay querubines con palmas y coronas de laurel, simbolizando

³ CABEZAS, ANTONIO. *El Siglo Iberico de Japón, la presencia hispano-portuguesa en Japón*. Página 254. (Ribadeneira)

la victoria de su martirio. A la derecha aparece el patrón de la orden y a la izquierda Jesús con el Niño Jesús vestido con el hábito.



Imagen 3. Fresco mártires de Nagasaki: coro de la iglesia de Ricoleta. Cuzco, Perú.

Otra representación de los mártires en grupo la encontramos en la obra *Los 26 mártires del Japón* de Fray Agustín de Osino. En esta lámina que ilustra el texto observamos a los mártires crucificados y algunos alanceados. Todos llevan hábito franciscano pero solo aparecen 24 de los 26 mártires. Abajo, aparecen los japoneses colocando en la cruz a un mártir, mientras que otro con mejores ropas, observa. Este personaje seguramente hace referencia al emperador Hideyoshi. El autor de esta obra era un franciscano y decidió omitir a los mártires jesuitas. Seguramente porque antes del martirio de Nagasaki había problemas entre los jesuitas y franciscanos por el monopolio evangelizador de Japón. Los jesuitas reclamaban como suyo y se dijo que había hostigado a las autoridades japonesas para perseguir a los frailes pero sin intenciones asesinas.

Cuando los mártires iban ya camino de Nagasaki, se decía públicamente que el obispo y su camarada Pasio eran los autores de esta farsa, porque habían rogado a ciertos señores principales, y esto con buenas dádivas, que los echasen de Japón. Y yo creía esto del obispo; y yo veía que los buenos religiosos de la misma Compañía se escusaban, como era el Padre Sebastián Gonsales, y aun el Padre viceprovincial Pedro Gómez se hacía fuera, y el Padre Francisco Calderón mucho más; y veía yo que el tejedor de esta tela era el Padre Francisco Pasio, compañero del viceprovincial, cuya relación me habían mostrado, que se halló en el galeón San Felipe etc. Temí no hubiese un Judas en

la Compañía del Padre Ignacio de Loyola, pues le hubo en la compañía de Cristo.⁴

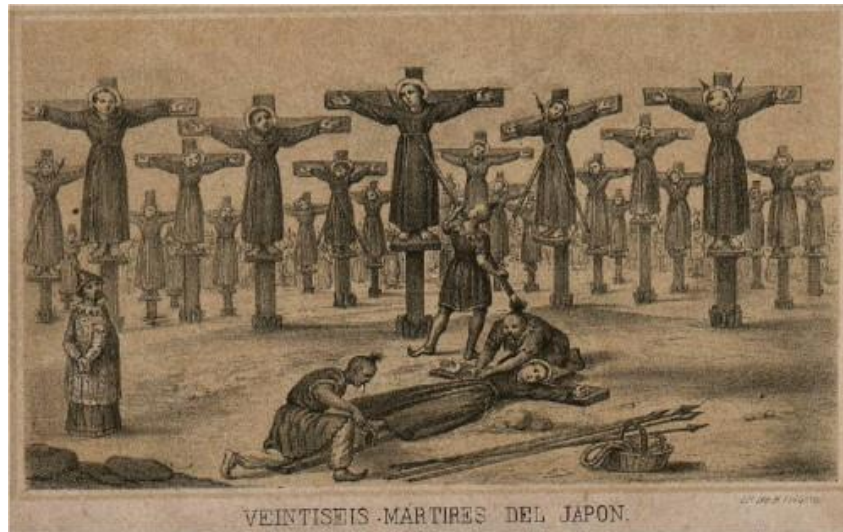


Imagen 4. FRAY AGUSTÍN DE OSINO. Grabado *Historia de los 26 mártires de Japón.*

La última representación de los mártires en grupo es una litografía *Vida de los Mártires de Japón* de Eustaquio María de Nedares. En esta obra aparecen los seis franciscanos en el centro y el resto a los lados. Los dos jesuitas aparecen diferenciados con sus hábitos. Los dos niños mártires, Tomás (15 años) y Antonio (13 años), se sitúan con cruces más pequeñas al resto y al lado derecho de los mártires franciscanos. En la parte de abajo, aparecen los japoneses, con ropas y peinados más chinos que japoneses, observando y comentando la escena.



Imagen 5. EUSTAQUIA MARÍA DE NEDARES. Litografía «Vida de los mártires de Japón».

Pasamos de las representaciones de todos los mártires a grupos más reducidos, de tres mártires. En un ático del retablo de las dos Trinidades en la colegiata de San Isidro encontramos la imagen de tres mártires que

⁴ CABEZAS, ANTONIO. *El Siglo Ibérico de Japón, la presencia hispano-portuguesa en Japón.* Página 255. (Ribadeneira).

están siendo crucificados. En esta hermosa imagen observamos a dos crucificados y a uno que están levantando entre varios japoneses. El autor coloca a los japoneses con ropas y peinados orientales pero no japoneses. Como en el fresco de Perú, el autor coloca a querubines coronando con laurel y sosteniendo palmas encima de las cabezas de los mártires.



Imagen 6. SEBASTIÁN DE HERRERA BARNUEVO. Mártires del Japón, ático del retablo de las dos trinitades en la colegiata de San Isidro.

Otra representación de tres mártires es un grabado que representa el martirio de San Martín de la Ascensión. Este grabado pertenece a una obra de José de Torrubia (1742). En él aparece en el centro San Martín, español y uno de los seis frailes. A los lados aparecen otros dos mártires discípulos suyos, San Antonio y San Luis. Los están crucificando y alanceando en forma de cruz. Abajo se sitúa un rótulo que proclama el nombre del santo, la localidad del mismo y los nombres de sus discípulos.



Imagen 7. JOSÉ DE TORRUBIA. Grabado del martirio de San Martín de la Ascensión. (1742).

Las imágenes de mártires solitarios pertenecen en su mayoría a San Felipe de Jesús. Seguramente en consecuencia a que era originario de México y también a que se convirtiera en patrón de la ciudad. Así pues, en un grabado mexicano de 1640 para la publicación de un sermón suyo, aparece en la portada crucificado y siendo alanceado por dos japoneses. Sobre su cabeza la palma y la corona de laurel.

También, encontramos un grabado de 1751 publicado en su hagiografía en Madrid. En él aparece el santo sosteniendo la cruz y las lanzas de su martirio en la mano derecha, y en la mano izquierda sostiene la palma. A sus pies, aparecen querubines, uno de ellos sosteniendo una corona de laurel.

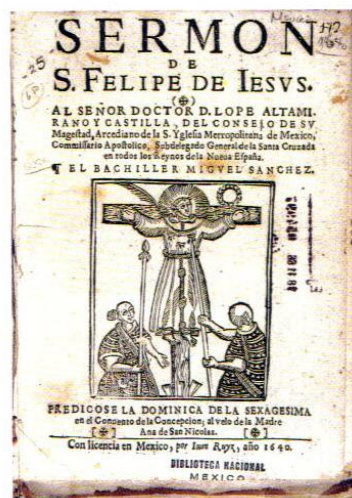


Imagen 8. Grabado de San Felipe de Jesús. (1640).



Imagen 9. Grabado San Felipe de Jesús, Madrid. (1751).

Analizando las imágenes nos damos cuenta, que los mártires normalmente siguen un orden de colocación. En el centro o primer plano aparecen los seis franciscanos y a los lados el resto de mártires. Además en la mayoría de imágenes los mártires aparecen con hábito religioso sin

ser frailes. Esto hace pensar que las imágenes tenían una clara intención propagandista de la Orden franciscana ya que durante años se disputaron el monopolio evangelizador en Japón y también hubo comentarios acerca de la posible influencia jesuita en la detención de los frailes. Incluso, en una obra realizada por Fray Agustín de Osino, directamente no aparecen los mártires jesuitas. Solo aparecen 24 de los mártires. En las imágenes de tres mártires, observamos que uno de los mártires se coloca en el centro y los otros dos a los lados. Es posible que con ello el autor de las obras quiera realizar una analogía con la crucifixión de Jesucristo.

Las representaciones se distinguen por la aparición de cuatro elementos: la cruz, las lanzas, las coronas de laurel y las palmas. Podemos afirmar que estos elementos se convierten en la iconografía que representa a estos mártires. La cruz y las lanzas como símbolo de su martirio. Y la corona de laurel y la palma como símbolo de la victoria de su martirio. Hay que destacar que las lanzas se colocan en cruz y atravesando a los mártires. Las cruces japonesas eran en forma de cruz y se ataban a los reos con argollas al cuello y las extremidades. Este puede ser el motivo por el cual se colocan las lanzas en forma de cruz.

A los pies de la cruz o en segundo plano, en las imágenes del grupo completo, aparecen observadores de la escena. Estos personajes no están caracterizados de forma adecuada, a excepción del cuadro de estilo Namban que fue realizado por un auto japonés. Los artistas mezclaban sus conocimientos del vestuario oriental y lo adaptarían con imaginación. Incluso algunos se decidieron por elegir un estilo chino. Esto no es de extrañar gracias al aislamiento de Japón y el poco conocimiento que tenían los occidentales de Japón.

VI. Conclusiones

En conclusión, el martirio de Nagasaki es un tema poco utilizado en el arte español. Las obras que se conservan son pocas y se han estudiado poco. Esta situación puede deberse a varios motivos: la poca devoción por estos mártires en España e Iberoamérica. Solo se da en México, ya que uno de los mártires era de allí (San Felipe de Jesús) y posteriormente se convirtió en el patrón de Ciudad de México, y en las localidades donde los mártires españoles eran originarios.

También, puede deberse a la poca repercusión política que tuvo en su época. Los españoles al enterarse de las muertes, solo enviaron una embajada preguntando el motivo. Esto puede ser por el miedo a perder los acuerdos comerciales con los japoneses y chinos.

Además de la dificultad de encontrar los materiales necesarios para el estudio de las obras. Sin embargo, creo que las imágenes que hay son muy interesantes e ilustrativas del conflicto entre las órdenes religiosas y de la expansión del cristianismo en Japón.

VII. Bibliografía

CABEZAS, ANTONIO (1994). *El siglo ibérico Japonés: la presencia hispano-portuguesa en Japón, 1543-1643*. Universidad de Valladolid, Valladolid.

LANZACO SALAFRANCA, FEDERICO (2000). *Introducción a la cultura japonesa: pensamiento y religión*. Universidad de Valladolid, Valladolid.

RÉAU, LOUIS (1996). *Iconografía del arte cristiano*. Ediciones del Serbal, Barcelona.

PIJOAN, JOSEP (1931). *Summa artis: historia general del arte*. Espasa-Calpe, Madrid.



Educació

Influencia de la pràctica deportiva en la ansiedad y los resultados académico.

Lucinda Carrasco Martín, Laura Moliner Escrig, Raquel Pinazo López y Bárbara Rodríguez Ortiz

Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria.

Lucía Agut León, Lidia Barreda Fernández, Noelia Linares Ayala y Raquel Martínez Escrig

Ajuden les tasques de Teoria de la ment i Pragmàtica en la diferenciació de xiquets amb trastorn pragmàtic del llenguatge i síndrome d'Asperger?

Irene Martí i Tugal

Estudio correlacional entre habilidades matemáticas y memoria y control inhibitorio en Educación Infantil.

Jose Antonio Rodríguez Niño, Vicente Pinto Tena y Rebeca Siegenthaler Hierro

Aspectos motivacionales y habilidades matemáticas en niños de Educación Infantil.

Jose Antonio Rodríguez Niño, Rebeca Siegenthaler Hierro y María Jesús Presentación Herrero

Quiérete más para que te quieran más. El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales.

María Carbonell Ruíz, Adriana García Soriano y Clara Hernández Peiró

Dificultades en la comprensión infantil de tareas emocionales ligadas a deseos y creencias.

Rocío Pedro Mur y Rosa Ana Clemente

Relación entre medidas neuropsicológicas y ecológicas de funcionamiento ejecutivo en infantil y su predicción del rendimiento matemático.

Lorena Zorrilla Silvestre

Motivos de rechazo por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid.

Aida Sanahuja Ribés, Francisco Juan Garcia Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Ines Milián Rojas y Sara Roselló Sampere



L'aprenentatge dels recursos didàctics del segle XXI: l'art contemporani.

Mireia Gonell Gómez i Àngel Roman Garcia Bellés

El estudio de las raíces inmigrantes en el aula. Una experiencia en la información de graduados en Educación Primaria.

Àngel Roman Garcia Bellés y Mireia Gonell Gómez

Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física.

Carlos Capella Peris, Jesús Gil Gómez y Manuel Martí Puig

El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar.

Elena Porcar Raro, M^a Elena Gimeno Nácher, Patricia Balaguer Rodríguez y Belén Aledón Pitarch

El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical.

Emilia Ángeles Campayo Muñoz

Cómo correlacionan los agentes: profesor, alumno e iguales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria.

Inés Milián Rojas, Francisco Juan García Bacete, Andrea Rubio Barreda, Sara Roselló Sempere, Aida Sanahuja Ribés y Ghislaine Marande Perri

La contribució de les valoracions paternes mitjançant el CCC-2 sobre aspectes estructurals del llenguatge en nens i nenes amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL).

Irene Garcia Molina, Rosa Ana Clemente Estevan, Clara Andrés Roqueta y Maria Pilar Jara Jiménez

Two approaches to teach the preposition *on*.

Nuria Flor Fabregat

Hacia una educación integral. Un programa de intervención con familias para una educación más consciente.

Patricia Ros Zaragoza

La identidad juvenil en contextos de conflicto. Una doble mirada por sí mismos y por los otros.

Rosa Matilde Villamizar Rojas, Raquel Flores Buils y Mónica García Renedo

Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados.

Sara Roselló Sempere, Francisco Juan Garcia Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Andrea Rubio Barreda, Inés Milián Rojas y Aida Sanahuja Ribés



Influencia de la práctica deportiva en la ansiedad y los resultados académicos

Lucinda Carrasco Martín
lucinda_cm@hotmail.com
Laura Moliner Escrig
lauri.me@hotmail.com
Raquel Pinazo López
rakelp180@hotmail.com
Bárbara Rodríguez Ortiz
rdguez.barbara@gmail.com



I. Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de la actividad física en los niveles de ansiedad del alumnado universitario ante los exámenes del primer semestre, así como en los resultados académicos obtenidos en ellos, estudiando para ello la diferencia de los valores que tomaban estas variables en relación a dos grupos que diferían en cuanto a la práctica o no de deporte. Participó una muestra de 31 estudiantes de último curso de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Jaume I (Castellón). El objetivo y las características de la muestra nos abocaron a una metodología descriptiva (sin manipulación de variables), y correlacional (en términos de covariación), y los principales instrumentos fueron un formulario de elaboración propia, tensiómetros y las pruebas de evaluación empleadas. Los resultados pusieron de manifiesto la ausencia de relación entre la práctica de deporte, los niveles de ansiedad pre-exámenes, y los resultados académicos obtenidos.

Palabras clave: ansiedad, deporte, rendimiento académico, universitarios.

II. Introducción

El panorama mundial está enmarcado por una creciente preocupación por las consecuencias que pueda traer consigo la poca práctica de actividad física o deporte. Los gobernantes encargados de la salud pública, se encuentran inquietos por las cifras que indican la poca actividad física y las consecuencias sociales en términos de bienestar corporal que la acompañan. Recientes estudios señalan al sedentarismo como un factor que acompaña la aparición y gravedad de un número importante de enfermedades crónicas como: la hipertensión arterial, la diabetes y la obesidad, entre otras (Ramírez, 2011).

Pero la no práctica de actividad física no está ligada exclusivamente a problemas de salud como los arriba mencionados; existe evidencia importante que sugiere que la práctica de una actividad física, puede mejorar las funciones cognitivas y propiciar un mejor bienestar en términos de reducción de ansiedad, depresión o estrés. También se han determinado los beneficios que puede tener sobre el rendimiento académico de niños escolares (Hanneford, 1995; citado por Ramírez, 2011).

Por una parte, respecto a los beneficios psicológicos de la práctica habitual de actividad física, podemos decir que son un hecho constatado en la literatura actual (p.e. Taylor et al., 1985; USDHHS, 1996; Weinberg y Gould, 1996; citados por Molina, 2007). No obstante, nos encontramos con que la mayoría de estudios sobre el tema utilizan como indicadores de bienestar psicológico medidas de autoestima, satisfacción con la vida y

vitalidad subjetiva; siendo muy pocos los que asocian la participación en actividad física con la disminución de la ansiedad (Dunn et al. 2001; Paluska y Schwenk 2000; citados por Ramírez, 2011). No obstante, en el contexto psicológico, se considera a la actividad física como un elemento protector para disminuir la probabilidad de aparición de estrés laboral o académico.

Por otra parte, en lo que se refiere a la incidencia de la práctica deportiva en el rendimiento académico, diferentes estudios ponen de relieve que los alumnos de nivel educativo medio (Educación Secundaria) que realizan una actividad física de intensidad media obtienen mejores resultados académicos que sus pares (p.e. Cuadrado et al., 2010; Pivarnik, 2004; Casteli, 2009; citados por Montenegro, 2011). La investigación demuestra que el elemento decisivo es la buena capacidad aeróbica, la cual se refleja en mayor capacidad de prestar atención, memoria y mejores resultados académicos.

No obstante, la mayoría de las investigaciones sobre este tema se centran en la población adulta en general y en algunos casos se adaptan estas recomendaciones a grupos poblacionales específicos, como por ejemplo los infantiles o adolescentes (p.e. Biddle, Sallis y Cavill, 1998; citados por Molina, 2007). En este sentido son escasos los estudios que analizan la práctica de actividad física saludable en segmentos de edad concretos, como es el caso de la población universitaria.

III. Objetivos

Tomando como referencia los planteamientos y estudios teóricos mencionados, así como la carencia de publicaciones relacionadas con el colectivo universitario, nuestro objetivo en la presente investigación es estudiar la influencia de la actividad física en los niveles de ansiedad y los resultados académicos del alumnado universitario, tomando los exámenes de febrero como la situación desencadenante de ansiedad.

En relación a dicho objetivo, nuestra hipótesis científica es que la práctica de actividad física por parte de la población universitaria disminuye los niveles de ansiedad ante una situación de examen, y provoca mejoras en los resultados académicos en comparación con los de los estudiantes universitarios que no realizan deporte. Por tanto, nuestra variable descriptora es la práctica de actividad física, y los niveles de ansiedad y el rendimiento académico constituyen las variables criterio.

IV. Material y método

Participantes

La muestra de la presente investigación está formada por estudiantes de segundo curso del segundo ciclo de la Licenciatura de Psicopedagogía

de la Universitat Jaume I de Castellón. Se compone por 31 sujetos de ambos sexos (3 chicos y 28 chicas) con edades comprendidas entre los 22 y 38 años (Media = 24). De entre estos sujetos 17 realizan algún tipo de actividad física regularmente, mientras que 14 no practican ningún tipo de actividad física.

Además, debemos añadir que todos ellos se han ofrecido a colaborar de forma voluntaria en el estudio. Es decir, atendiendo a estas características, hemos utilizado un tipo de muestreo no probabilístico, ya que no todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser elegidos, configurando así una muestra no representativa.

En concreto, sería un muestreo no probabilístico fortuito o accidental, ya que los sujetos que participan en nuestra investigación se han prestado voluntarios.

Instrumentos

Los datos se han obtenido a través de los siguientes instrumentos:

1. Tres tensiómetros digitales de brazo OMRON, los cuales nos permite obtener el número de pulsaciones por minuto de cada uno de los sujetos, uno de los principales indicadores de la presencia de ansiedad. Es un monitor de presión arterial automático, que realiza lecturas de la presión sistólica, diastólica y del pulso. Se activa y desactiva apretando un solo botón y tiene un brazalete ergonómico fácil de usar y ajustable, ajustándose a brazos con una circunferencia de 22 a 32 cm. Algunas especificaciones técnicas del instrumento son:
 - Control de inflamación óptima Intellisense Los productos de Omron utilizan Intellisense para automáticamente aplicar la cantidad correcta de presión y así obtener lecturas rápidas, precisas y más cómodas.
 - Colocación fácil los brazaletes de Omron se colocan fácil y cómodamente, asegurando lecturas rápidas y precisas.
 - Detector de hipertensión la unidad alerta al usuario cuando la presión arterial excede los estándares establecidos por reconocidas organizaciones internacionales de cardiología.
2. Formulario para la medición de las variables moderadoras. Se trata de un instrumento de elaboración propia que combina, por un lado, la estructura de un formulario y, por otro, la de una escala de valoración (Anexo 1). En relación al formulario, empleamos ítems de respuesta abierta para registrar las variables sexo, edad y otros hábitos que pueden influir en la ansiedad de la

muestra objeto (toma de medicamentos, bebidas estimulantes/relajantes y práctica de disciplinas de control del cuerpo y de la mente).

Por otro lado, en lo que respecta a la escala, empleamos unos ítems de respuesta cerrada para extraer información sobre las variables:

- Hábitos de estudio. Se muestran cuatro opciones de respuesta cerrada que recogen la información sobre la cantidad de días y horas dedicadas al estudio.
 - Rendimiento académico en años anteriores. Se contemplan cuatro o cinco opciones (en función de la pregunta) en las que se establecen diferentes intervalos numéricos que corresponderían a las notas medias de Bachillerato, Diplomatura/Licenciatura cursada anteriormente y primer curso de la Licenciatura de Segundo Ciclo de Psicopedagogía.
 - Ansiedad rasgo. Se emplean todos los ítems relacionados con la ansiedad-rasgo de la escala estandarizada STAI, cuyas categorías son: 0.- Casi nunca; 1.- A veces; 2.- A menudo; 3.- Casi siempre.
 - Percepción hacia las asignaturas a evaluar. Se utiliza una escala de elaboración propia en la que se contemplan las expectativas, dificultad e interés de la muestra hacia dichas asignaturas. Cada ítem es valorado del 1 al 4, siendo: 1.- Casi nada, 2.- Un poco; 3.- Bastante; 4.- Mucho.
 - Grado de motivación hacia las asignaturas a evaluar. Se mide mediante otra escala en la que se valoran los ítems con una puntuación del 1 al 4, siendo: 1.- Casi nada, 2.- Un poco; 3.- Bastante; 4.- Mucho.
3. Listado de posibles situaciones que pueden afectar a la ansiedad rasgo de los sujetos (Anexo 2), medida antes y después de los exámenes (situación normalizada).
 4. Exámenes de febrero de las asignaturas AA11 Intervención Psicopedagógica (supuestos prácticos) y AA10 Educación Especial (preguntas cortas de teoría), a partir de los cuales se obtienen los valores de la variable Rendimiento Académico. Estos instrumentos son creados por los respectivos docentes de dichas materias. Cabe decir que únicamente se han valorado los resultados de estos dos exámenes porque, dadas las circunstancias temporales en las que debía presentarse esta investigación, no se podía esperar a los exámenes finales de la Licenciatura.

Procedimiento

Esta investigación se basa en el estudio de la diferencia de los valores que toman las variables ansiedad-estado y rendimiento académico, en relación a dos grupos que difieren en cuanto a la práctica o no de deporte. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo, ya que simplemente se pretende observar las posibles relaciones entre variables sin intervenir en ningún caso en ninguna de ellas.

Para la recogida de datos hemos seguido una serie de pasos que se especifican a continuación. En primer lugar, se ha elaborado un formulario para controlar las variables moderadoras que pueden influir en los resultados. Dicho instrumento ha sido revisado por un experto en materia (Miguel Llopis Bellver) para controlar el efecto del método. A continuación, se ha repartido a los sujetos de la muestra para que lo cumplimenten.

El siguiente paso ha sido recoger los datos de la variable ansiedad rasgo y ansiedad estado, realizando para ello tres mediciones en los siguientes momentos: antes del período exámenes (rasgo), una hora antes de ambos exámenes (estado) y después del período de exámenes (rasgo). Para ello hemos utilizado el tensiómetro OMRON. Esta medición viene justificada por la necesidad de poder comparar los niveles de ansiedad en una situación de examen, respecto a una situación normalizada. Asimismo, en la medición pre y post-examen se tratan de controlar ciertos factores que puedan afectar al nivel de pulsaciones en esos momentos, pues de esta forma, en caso de que durante el análisis de datos la prueba de Levene nos indicara que los datos no son homogéneos, podríamos contrastarlo con nuestras anotaciones y encontrar una posible explicación. Para ello empleamos el listado de posibles situaciones que pueden afectar a la ansiedad rasgo de los sujetos, anteriormente nombrado.

Para controlar la validez interna de nuestra investigación hemos comprobado la fiabilidad de estos instrumentos realizando, previamente, cinco mediciones continuas en la misma persona, para así comprobar que funciona correctamente.

A continuación, pasadas unas semanas, se ha procedido a recoger los datos de la variable rendimiento académico poniéndonos en contacto con el profesorado correspondiente a las dos asignaturas anteriormente nombradas (AA10 Educación Especial y AA11 Intervención Psicopedagógica).

Finalmente, y antes de proceder al análisis de datos, ha sido necesario trasladar la información obtenida a través del formulario, del tensiómetro y del examen, a una hoja de cálculo a través de la cual operativizar las diferentes variables a estudiar. Para ello, en el caso del formulario hemos asignado un valor numérico a cada una de las respuestas de los ítems y hemos calculado la media en aquellas variables

que lo requerían (hábitos de estudio, rendimiento académico anterior, motivación por cada una de las asignaturas).

Análisis de datos

Hemos realizado una investigación basada en la estadística descriptiva, en la que se han recogido, ordenado y analizado los datos con el fin de describir las características de nuestra muestra; sin manipular ninguna de las variables. Por tanto, atendiendo a esta descripción, seguimos un método descriptivo bivariado a través del cual analizamos las diferencias entre los dos grupos que conforman nuestra investigación (práctica de deporte o no) y la relación de las variables criterio (ansiedad estado y rendimiento académico), con otras variables moderadoras que consideramos necesario tener en cuenta.

Para realizar este análisis, y tal y como se observa en el siguiente apartado, se han utilizado pruebas estadísticas como la Prueba T, ANOVA de Múltiples factores y Correlación de Pearson.

V. Resultados

Las operaciones y cálculos estadísticos que nos han servido para comprobar nuestra hipótesis científica

La práctica de actividad física por parte de la población universitaria disminuye los niveles de ansiedad ante una situación de examen, y provoca mejoras en los resultados académicos en comparación con los de los estudiantes universitarios que no realizan deporte,

han sido obtenidos con el programa informático IBM SPSS Statistics 21.

Para ello, en primer lugar, hemos realizado una Prueba T en la que diferenciamos la ansiedad estado en el momento previo al examen y la nota obtenida en cada uno de ellos en función de si los estudiantes practican o no deporte.

Antes de analizar los resultados de este análisis debe observarse la homocedasticidad de los datos, en concreto de la variable NOTA y de la variable Pulsación (de ambos parciales). La prueba de Levene indica igualdad de varianzas para todos los casos, por lo que procedemos a estudiar la significatividad de la diferencia existente entre ambos grupos (deportistas y no) respecto a estas variables, comprobando que únicamente existen diferencias significativas en la variable Pulsacion_IP. Es decir, a la vista de los resultados obtenidos, únicamente hay diferencias entre la práctica o no de deporte en cuanto a la ansiedad estado de los sujetos antes de realizar el examen de la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica (Tabla 1).



No obstante, cabría señalar no solo si hay diferencias entre ambos grupos, sino cómo ha influido la práctica de deporte sobre la ansiedad, y cómo ha influido la ansiedad sobre el rendimiento del estudiantado en los exámenes realizados. Por ello hemos llevado a cabo cuatro ANOVAS de múltiples factores, aunque sólo se han obtenido resultados significativos en una de ellas (Tabla 2).

Tal y como remarcamos en la tabla, la ansiedad estado en el caso de la asignatura AA10 Educación Especial influye de manera significativa en los resultados académicos obtenidos. Del resto de análisis podemos decir que no hay una influencia significativa de la ansiedad estado en los resultados académicos obtenidos en la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica; y tampoco influye significativamente la práctica de deporte sobre los niveles de ansiedad presentados de forma previa en ambos exámenes.

Por otro lado, visto que la práctica o no de deporte influye en la ansiedad presentada al menos en uno de los exámenes (tal y como indican los resultados de la Prueba T anteriormente mencionada), creemos necesario analizar la relación existente entre las variables «Ansiedad estado» y «Rendimiento académico». Para ello empleamos la correlación de Pearson, diferenciando entre ambos exámenes (Tabla 3).

De las correlaciones obtenidas para cada uno de los exámenes realizados, se observa que en el caso de la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica, se obtiene una correlación negativa entre las variables (a mayor ansiedad, menor rendimiento académico, o viceversa), pero no significativa. Por otra parte, en el caso de la asignatura AA10 Educación Especial, se produce una correlación positiva (a mayor ansiedad, mayor rendimiento académico, o viceversa) y, además, significativa.

Una vez analizadas las principales variables de nuestra investigación, y dado que durante el proceso hemos tenido en cuenta ciertas variables moderadoras que pueden influir en las variables criterio de nuestra investigación (hábitos de estudio, rendimiento académico medio, ansiedad rasgo, motivación, interés, expectativas y percepción de la dificultad de las asignaturas), consideramos oportuno estudiar la relación existente entre ellas. Para ello, volvemos a utilizar la Correlación de Pearson. Presentamos, en primer lugar, los resultados referentes a la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica (Tabla 4).

En la tabla puede observarse una correlación positiva de tipo medio entre las variables Pulsación_IP y Media_HE (a mejores hábitos de estudio, mayor ansiedad, o viceversa), así como entre las variables Nota_IP y MOT_IP (a mayor motivación, mayor rendimiento, o viceversa).

Por otro lado, en la tabla referente a las relaciones de las variables moderadoras con las variables criterio referentes a la asignatura AA10 Educación Especial pueden observarse diferentes correlaciones. En cuanto a las relaciones asociadas a la variable NOTA_EE se observa correlaciones positivas altas con la variable EXP_EE (a mayores expectativas en relación a la asignatura, mejor rendimiento académico, o

viceversa); y relaciones positivas de tipo medio INT_EE y DIF_EE (a mayor interés por la asignatura, mejor rendimiento académico o viceversa; y a mayor dificultad percibida, mayor rendimiento académico o viceversa).

De igual modo, respecto a las relaciones asociadas a la variable Pulsación_EE, se observa una correlación negativa de tipo medio con la variable MOT_EE (a mayor motivación por la asignatura, menos ansiedad estado, o viceversa); y una correlación positiva alta con la variable EXP_EE (a mayores expectativas en la asignatura, mayor ansiedad estado ante el examen, o viceversa).

Cabe decir que no se hace referencia a la correlación señalada en la tabla entre la variable NOTA_EE y Pulsación_EE, puesto que ya se ha comentado anteriormente.

VI. Discusión y conclusiones

Interpretación de resultados

Vistos los resultados obtenidos en el anterior apartado, cabe explicar algunas de las aparentes incongruencias, así como los aspectos más destacados observados. En primer lugar, se ha detectado que únicamente existen diferencias significativas en la ansiedad estado entre los dos grupos de alumnos ante el examen de AA11 Intervención Psicopedagógica, lo cual podría explicarse por el tipo de examen (supuesto práctico que no puede ser preparado con anterioridad) y la falta de información a priori sobre el mismo.

Respecto a esta misma asignatura, se observa que los sujetos que presentan mayores pulsaciones en el momento del examen, son aquellos que mejores hábitos de estudio tienen. Esto podría explicarse por la influencia del perfeccionismo sobre la ansiedad: cuanto más nota quieres obtener, y más te has preparado, más nervioso puedes estar ante el examen, sobretodo si no es una prueba cuyas respuestas puedes tener controladas (como sería el caso).

Por otro lado, el hecho de que a mayor nivel de ansiedad ante el examen de la AA10 Educación Especial, se haya obtenido una mayor nota, puede explicarse por el efecto positivo que puede tener un nivel de ansiedad adecuado a la situación.

En relación a esta asignatura, también puede observarse que los sujetos que la perciben como una materia difícil, son aquellos que mayor nota obtienen. Este fenómeno puede deberse al hecho de que, ante los retos difíciles, las personas se esfuerzan más y, por tanto, tienen mejores resultados.

Asimismo, respecto a esta materia, los sujetos que presentan mayores expectativas de aprobar, obtienen mayores pulsaciones (nivel de ansiedad), lo cual puede explicarse por la propia presión por conseguir sus objetivos (perfeccionismo).

Otros resultados interesantes han sido, en referencia a la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica: a mayor motivación - mayor nota (o

viceversa); y en relación a la asignatura AA10 Educación Especial: a mayor interés - mayor nota (o viceversa), a mayor expectativa de aprobar - mayor nota obtenida (o viceversa), y a mayor motivación - menor nivel de ansiedad (o viceversa). Con lo cual puede afirmarse que algunas de las variables moderadoras contempladas a través del formulario elaborado pueden estar influyendo en las variables criterio, pues se observa que la nota puede verse afectada por la motivación, interés o expectativas; y que la ansiedad puede disminuir en función de la motivación que presente cada sujeto hacia la asignatura.

Conclusiones

Al inicio de la investigación planteamos que la actividad física influye en los niveles de ansiedad y, por tanto, en los resultados académicos del alumnado universitario. No obstante, los resultados obtenidos muestran únicamente diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos en cuanto a la ansiedad ante el examen de la asignatura AA11 Intervención Psicopedagógica, sin verse afectado el valor de la variable rendimiento académico. Es decir, nuestra hipótesis inicial queda refutada y, por tanto, los resultados difieren de los de aquellos estudios consultados en la fase inicial.

Por tanto, se acepta la hipótesis nula «No existe una diferencia entre el grupo que realiza deporte y el que no, en relación a la ansiedad estado asociada a la realización de los exámenes, y a los resultados académicos obtenidos en los mismos».

En cuanto a las razones que pueden explicar este hecho destacamos, en primer lugar, el muestreo llevado a cabo: la muestra no ha sido seleccionada aleatoriamente (error aleatorio) y, por tanto, no es representativa de la población (error de sesgo).

De igual modo, por falta de medios, no se ha controlado ni el tipo de práctica deportiva realizada por los estudiantes correspondientes, ni el tiempo dedicado semanalmente a ello. Además, no tenemos ninguna forma de saber si los sujetos han sido realmente sinceros en cuanto a la realización o no de deporte.

Por otro lado, de entre los factores que han podido influir en los resultados obtenidos cabe mencionar el tipo de examen de cada asignatura. Esta información no se disponía a priori, ni tampoco estaba en nuestras manos el hecho de los formatos hubieran sido parecidos. Quizás, en este aspecto, el hecho de formar también parte del grupo de estudiantes ha limitado nuestra posibilidad de control sobre esta variable.

Por último, debemos señalar que los resultados del examen han podido verse afectados por diversas condiciones ambientales y personales cuya influencia se escapa de nuestro alcance.

En consecuencia, dadas estas circunstancias y viendo los resultados obtenidos, podemos poner en duda la validez de nuestro estudio, lo cual implica que los resultados no pueden ser generalizados al resto de la población. Es por esto por lo que surge la necesidad de plantearse líneas

de investigación complementarias que ayuden a esclarecer el tema investigado.

En primer lugar consideramos que las futuras investigaciones que se planteen el mismo objetivo que nosotras, deberían tener en cuenta los aspectos anteriormente mencionados (control de la práctica o no de actividad física, selección aleatoria y tamaño de la muestra, etc.).

Por otra parte, pensamos que sería interesante que se plantearan investigaciones que aportaran más información sobre el tema, por ejemplo diferenciando entre sujetos de diferentes ramas formativas (el tipo de estudios puede influir en la ansiedad), de diferentes zonas geográficas (influencia del clima, de factores socioculturales, etc.) o incluso de diferentes países (diferencias en cuanto a la valoración de las distintas profesiones).

De igual modo, otro aspecto a tenerse en cuenta en futuros estudios sería el tipo de deporte practicado por los individuos, ya que a nivel fisiológico pueden haber diferencias entre la actividad aeróbica o anaeróbica.

Es decir, se debe seguir investigando sobre la influencia de la actividad física en la ansiedad y el rendimiento académico en universitarios, pues todavía quedan muchos interrogantes por resolver.

VII. Bibliografía

BARBAROJA VACAS M.J. (2009). El examen, amigo de la ansiedad. Revista Digital innovación y experiencias educativas. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JANET BARBAROJA_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JANET_BARBAROJA_1.pdf)

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. CEAC: Barcelona.

FONTES DE GRACIA, S.; GARCÍA GALLEGO, C.; GARRIGA TRILLO, A.J.; PÉREZ-LLANTADA RUEDA, M.C. & SARRIÁ SÁNCHEZ, E. (2001). *Diseños de investigación en psicología*. UNED: Madrid.

MOLINA GARCÍA, J. (2007). *Un estudio sobre la práctica de actividad física, la adiposidad corporal y el bienestar psicológico en universitarios* (tesis inédita de doctorado). Universitat de Valencia, Valencia. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/9715>

MONTENEGRO RIQUELME, T.A. (2011). *Importancia de la actividad física en el rendimiento escolar*. Recuperado de: <http://tamaramontenegro.bligoo.com/content/view/177615/Importancia-de-la-Actividad-Fisica-en-el-Rendimiento-Escolar.html#.UHQZW5il7uo>

RAMÍREZ SILVA, W. (2011). *Algunas incidencias de la actividad física y deporte en la cognición, una revisión teórica*. Recuperado de:
http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/act_fis_salud/algunas.pdf

SALKIND, N.J. (1997). *Métodos de investigación*. Prentice Hall: México.



Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria

Lucía Agut León
al117099@uji.es
Lidia Barreda Fernández
al117103@uji.es
Noelia Linares Ayala
al088043@uji.es
Raquel Martínez Escrig
al117326@uji.es

I. Resumen

A pesar de los múltiples beneficios para la salud, la práctica regular de actividad física durante la etapa escolar reduce el tiempo disponible para las tareas académicas, pudiendo llegar a afectar negativamente al rendimiento académico de los alumnos.

El objetivo de nuestro estudio era analizar las asociaciones existentes entre la actividad física y el rendimiento académico en alumnos de tercer ciclo de educación primaria.

Los resultados de nuestro estudio muestran que, tanto en niños como en niñas, la actividad física está positivamente asociada a las calificaciones escolares. Los alumnos que cumplen las recomendaciones mínimas de actividad física (60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa) no presentan una reducción en el tiempo que dedican al estudio y a la realización de tareas escolares, presentando mejores calificaciones académicas.

Existe una asociación positiva entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico durante la etapa de educación primaria. Estos datos deberían ser tenidos en cuenta por los responsables políticos para el diseño de planes estratégicos orientados al fomento de la actividad física y a la prevención del fracaso escolar.

Palabras clave: Actividad física, rendimiento académico, niños, estudio, educación primaria.

II. Introducción

El panorama mundial está enmarcado por una creciente preocupación por las consecuencias que pueda traer consigo la poca práctica de actividad física o deporte. Los gobernantes encargados de la salud pública, se encuentran inquietos por las cifras que indican la poca actividad física y las consecuencias sociales en términos de bienestar corporal que la acompañan. Recientes estudios señalan al sedentarismo como un factor que acompaña la aparición y gravedad de un número importante de enfermedades crónicas como: la hipertensión arterial, la diabetes y la obesidad, entre otras (Ramírez, 2011).

Pero la no práctica de actividad física no está ligada exclusivamente a problemas de salud como los arriba mencionados; existe evidencia importante que sugiere que la práctica de una actividad física, puede mejorar las funciones cognitivas y propiciar un mejor bienestar en términos de reducción de ansiedad, depresión o estrés. También se han determinado los beneficios que puede tener sobre el rendimiento académico de niños escolares (Hanneford, 1995; citado por Ramírez, 2011).

Por una parte, respecto a los beneficios psicológicos de la práctica habitual de actividad física, podemos decir que son un hecho constatado en la literatura actual (p.e. Taylor et al., 1985; USDHHS, 1996; Weinberg y

Gould, 1996; citados por Molina, 2007). No obstante, nos encontramos con que la mayoría de estudios sobre el tema utilizan como indicadores de bienestar psicológico medidas de autoestima, satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva; siendo muy pocos los que asocian la participación en actividad física con la disminución de la ansiedad (Dunn et al. 2001; Paluska y Schwenk 2000; citados por Ramírez, 2011). No obstante, en el contexto psicológico, se considera a la actividad física como un elemento protector para disminuir la probabilidad de aparición de estrés laboral o académico.

Por otra parte, en lo que se refiere a la incidencia de la práctica deportiva en el rendimiento académico, diferentes estudios ponen de relieve que los alumnos de nivel educativo medio (Educación Secundaria) que realizan una actividad física de intensidad media obtienen mejores resultados académicos que sus pares (p.e. Cuadrado et al., 2010; Pivarnik, 2004; Casteli, 2009; citados por Montenegro, 2011). La investigación demuestra que el elemento decisivo es la buena capacidad aeróbica, la cual se refleja en mayor capacidad de prestar atención, memoria y mejores resultados académicos.

No obstante, la mayoría de las investigaciones sobre este tema se centran en la población adulta en general y en algunos casos se adaptan estas recomendaciones a grupos poblacionales específicos, como por ejemplo los infantiles o adolescentes (p.e. Biddle, Sallis y Cavill, 1998; citados por Molina, 2007). En este sentido son escasos los estudios que analizan la práctica de actividad física saludable en segmentos de edad concretos, como es el caso de la población universitaria.

III. Objetivos

El objetivo principal de nuestra investigación es analizar la relación existente entre la actividad física y el rendimiento académico en una muestra de alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria de centros públicos de Castellón.

Otros de los objetivos que nos planteamos en esta investigación son:

- Conocer las características de la muestra por sexo.
- Analizar las recomendaciones de actividad física por sexo.
- Analizar el rendimiento académico y las horas de estudio y tareas escolares por sexo según las recomendaciones de actividad física.
- Conocer que correlaciones por sexo existen entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico.
- Conocer que correlaciones por sexo hay entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico, controlando la influencia del tiempo diario dedicado al estudio y la realización de tareas escolares, así como el centro educativo de procedencia de cada alumno.

Nuestra hipótesis de estudio se centra en que los alumnos de tercer ciclo de educación primaria que alcanzan las recomendaciones mínimas de actividad física diaria (60 minutos de actividad física moderada o vigorosa) obtienen un rendimiento académico mayor respecto a aquellos que no alcanzan dichas recomendaciones.

IV. Material y método

4.1 Diseño

La investigación llevada a cabo tiene un diseño descriptivo transversal, en el que se ha analizado a toda la muestra en un mismo momento sin realizar ningún tipo de aleatorización ni manipulación de la misma. Este diseño pretende obtener el grado de asociación entre dos variables (actividad física y rendimiento académico) en términos de covariación.

4.2 Selección de la muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por niños de nivel socio-económico medio, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, que se encontraban cursando tercer ciclo de educación primaria en alguno de los centros educativos de la provincia de Castellón durante el curso escolar 2012/2013, y que no presentaban adaptaciones curriculares significativas ni necesidad de apoyo educativo especial. Para la selección de la muestra se elaboró un listado de los centros públicos de Educación Primaria de la provincia de Castellón y se contactó con aquellos que el equipo investigador tenía algún tipo de vinculación. Finalmente, 5 centros accedieron a colaborar en el estudio y la muestra final analizada estuvo compuesta por 130 alumnos (69 chicos y 61 chicas) de tercer ciclo de Educación Primaria.

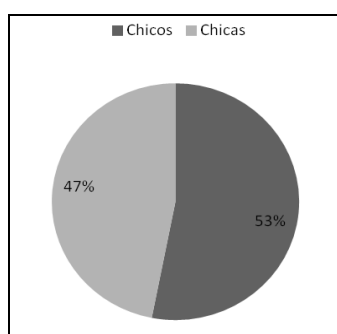


Figura 1. Sexo de los alumnos

4.3 Muestreo

El muestreo utilizado fue de tipo no probabilístico fortuito o accidental, ya que los sujetos fueron escogidos en función de la disponibilidad de los investigadores. La muestra final no resulta

representativa, por lo que los resultados obtenidos no pueden generalizarse al conjunto de la población infantil.

4.4 Instrumentos

Hemos realizado una investigación basada en la estadística descriptiva, en la que se han recogido, ordenado y analizado los datos con el fin de describir las características de nuestra muestra; sin manipular ninguna de las variables. Por tanto, atendiendo a esta descripción, seguimos un método descriptivo bivariado a través del cual analizamos las diferencias entre los dos grupos que conforman nuestra investigación (práctica de deporte o no) y la relación de las variables criterio (ansiedad estado y rendimiento académico), con otras variables moderadoras que consideramos necesario tener en cuenta.

Para realizar este análisis, y tal y como se observa en el siguiente apartado, se han utilizado pruebas estadísticas como la Prueba T, ANOVA de Múltiples factores y Correlación de Pearson.

Para evaluar las características de la actividad física llevada a cabo por los alumnos que componían la muestra del estudio, se utilizó la versión española del *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) (ver Anexo I) que consta de 11 preguntas, divididas en 4 apartados debidamente diferenciados: actividad física en el tiempo libre del ámbito escolar, actividad física en el hogar (tareas domésticas y tareas de jardín), actividad física de desplazamiento de un lugar a otro y actividad física en el tiempo libre (jugar, hacer deporte, bailar, entrenar y/o competir). En cada pregunta los alumnos debían responder cuántas veces habían realizado dichas actividades durante los últimos 7 días en periodos de tiempo superiores a los 10 minutos. Mediante los datos obtenidos en el cuestionario es posible establecer la cantidad de actividad física realizada diariamente por cada alumno en base a 3 niveles de intensidad (leve, moderada e intensa) (Mantilla y Gómez, 2007).

La administración de los cuestionarios fue supervisada en todo momento por 3 miembros del equipo investigador que se desplazaron a los diferentes centros educativos, evitando así implicar a personas externas a la investigación que pudiera realizar una administración inadecuada.

El rendimiento académico fue establecido en base a las calificaciones obtenidas por cada uno de los alumnos en todas las materias escolares, durante el segundo trimestre del curso académico 2012/2013. Para ello, los diferentes tutores de cada centro escolar facilitaron las calificaciones de todas las asignaturas cursadas por sus alumnos (Matemáticas, Castellano: Lengua y Literatura, Conocimiento del Medio, Inglés, Valenciano: Llengua i Literatura, Educación Artística, Educación Física). Para poder realizar un tratamiento estadístico de los datos obtenidos, las calificaciones cualitativas fueron transformadas en calificaciones cuantitativas en base a la siguiente tabla de equivalencias:

Tabla 1

CALIFICACIONES	PUNTUACIÓN
Insuficiente	4
Suficiente	5
Bien	6
Notable	7
Sobresaliente	9

Finalmente, y para tratar de controlar la influencia que tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos, sus hábitos de estudio y su nivel de implicación en las tareas escolares, se les solicitó que anotasen el tiempo en minutos que habían dedicado diariamente durante la última semana al estudio y a la realización de tareas escolares.

4.5 Procedimiento

Tras una amplia revisión bibliográfica establecimos la hipótesis y el objetivo principal de nuestro estudio. Seguidamente, y en base a los estudios previos consultados procedimos a seleccionar los instrumentos de medida para nuestras dos variables fundamentales (actividad física y rendimiento académico). Posteriormente, valoramos la disponibilidad de acceso que teníamos a una muestra de población infantil y decidimos seleccionar la muestra a través de los centros de educación primaria de Castellón con los que teníamos algún tipo de vinculación. Finalmente, solicitamos los correspondientes permisos a los centros educativos y un total de 130 alumnos accedieron a tomar parte del estudio. Tras ser informados del objetivo del estudio, de la metodología a emplear y del tratamiento que se iba a realizar con los datos recogidos, todos los alumnos y sus padres o tutores legales ofrecieron su consentimiento de participación. Para tratar de respetar el anonimato de los alumnos, a cada uno se le asignó un código numérico que se utilizó para identificar los diferentes cuestionarios y la posterior elaboración de la base de datos.

La toma de datos se llevó a cabo en cada uno de los centros escolares y tuvo una duración aproximada de 20 minutos. Tras recoger toda la información se elaboró una base de datos utilizando el programa informático Microsoft Excel 2010. Para su posterior tratamiento estadístico, la base de datos fue exportada al programa informativo SPSS Statistics (versión 21).

4.6. Análisis de datos

Las características de los sujetos del estudio se presentan como medias y desviaciones estándar o como número de sujetos y porcentaje, según resulta más adecuado.

Las diferencias entre sexos se calculó utilizando el test de T-student. Y el test de chi-cuadrado se utilizó para las variables nominales. Para

analizar las diferencias entre los sujetos que cumplían y los que no cumplían las recomendaciones diarias de actividad física (60 min/día de actividad física moderada o vigorosa) se utilizó el test de T-student.

Se calcularon las correlaciones bivariadas entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico. Finalmente, se calcularon las correlaciones parciales entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico controlando la influencia de las variables horas de estudio y centro escolar.

Todos los análisis fueron llevados a cabo utilizando la versión 21.0 del paquete estadístico SPSS, considerando $P < 0.05$ como estadísticamente significativa.

V. Resultados

En la tabla 1, se muestra la distribución de los sujetos incluidos en el estudio según el sexo y el centro educativo de procedencia. Del total de la muestra analizada, el 53% fueron chicos y el 47% fueron chicas. Cada centro educativo aportó entre un 11% y un 31% del total de la muestra.

Tabla 2. Distribución de la muestra por género y centro educativo.

	Chicos (n=69)	Chicas (n=61)	Total (n=130)
Centro 1	9 (60%)	6 (40%)	15 (11%)
Centro 2	6 (35%)	11 (65%)	17 (13%)
Centro 3	10 (55%)	8 (45%)	18 (14%)
Centro 4	20 (50%)	20 (50%)	40 (31%)
Centro 5	24 (60%)	16 (40%)	40 (31%)

En la tabla 2 se analizan las diferencias existentes entre chicos y chicas en relación a la actividad física diaria, el rendimiento académico, y el tiempo dedicado diariamente al estudio y la realización de tareas escolares. Al comparar la actividad física diaria, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la actividad física vigorosa, siendo superior en los chicos respecto a las chicas (31 ± 34 vs. 26 ± 29 min/día; $P < 0.05$). El volumen medio de actividad física realizado por los chicos y las chicas superó las 2 horas diarias, no existiendo diferencias significativas entre ambos sexos ($P = 0.444$). Respecto al rendimiento académico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos respecto a las calificaciones obtenidas. La calificación media (entre 0 y 10 puntos) obtenida en todas las asignaturas escolares fue de $6,6 \pm 1,3$ para los chicos y de $6,7 \pm 1,2$ para las chicas ($P = 0.537$). Los sujetos analizados empleaban de media 70.9 ± 45.4 minutos diarios en estudiar y realizar las tareas escolares, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos ($P = 0.963$).

Tabla 3. Características de la muestra por sexo.

	Chicos (n=69)	Chicas (n=61)	Total (n=130)	P
Actividad física (min/día)				
Leve	39.2±29.4	48.7±39.4	43.6±34.6	0.120
Moderada	52.5±30.2	61.8±45.9	56.9±38.5	0.179
Vigorosa	31.0±34.4	20.4±19.0	26.0±28.7	0.029
Moderada + Vigorosa	83.8±50.2	82.6±52.2	83.2±50.9	0.896
Total	123.4±56.9	131.6±65.9	127.2±61.2	0.444
Calificaciones				
Matemáticas	6.6±1.8	6.8±1.6	6.7±1.7	0.522
Lengua	6.5±1.7	6.6±1.6	6.6±1.7	0.622
Matemáticas + Lengua	6.5±1.7	6.7±1.5	6.6±1.6	0.545
Media	6.6±1.3	6.7±1.2	6.6±1.3	0.537
Estudio y tareas escolares (min/día)	70.7±42.2	71.5±49.2	70.9±45.4	0.963

En la figura 2 se comparan las diferencias entre chicos y chicas en relación al cumplimiento de las actuales recomendaciones de actividad física para niños y adolescentes (60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa). Un 66,2% (n=86) de los sujetos analizados (66,7% de los chicos y 65,6% de las chicas) cumplían con las recomendaciones diarias de actividad física, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos (P=0.895).

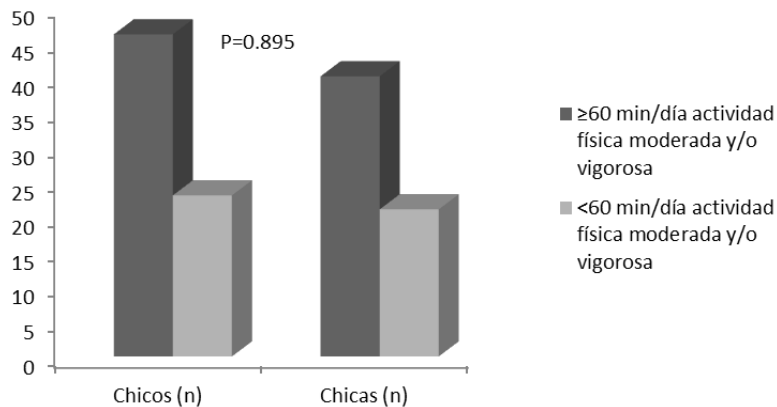


Figura 2. Análisis de las recomendaciones de actividad física (60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa) por sexo.

En la tabla 3 puede observarse como todos aquellos sujetos que alcanzan las recomendaciones mínimas de actividad física, es decir que realizan al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa, obtuvieron un mayor rendimiento académico para todas las variables analizadas. La calificación media fue un punto superior (6.0±1.2 vs. 7.0±1.2) en aquellos sujetos que alcanzaron los 60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa (P<0.001). En relación al tiempo dedicado diariamente al estudio y la realización de tareas escolares, no se

encontraron diferencias significativas entre los chicos que cumplían las recomendaciones diarias de actividad física y los que no. En chicas, aquellas que alcanzaron los 60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa dedicaron más tiempo al estudio y a la realización de tareas escolares (50.5±46.8 vs. 81.8±47.4 min/día; P=0.017).

Tabla 3. Análisis del rendimiento académico y de las horas de estudio y tareas escolares por sexo, según las recomendaciones de actividad física (60 minutos diarios de actividad física moderada y/o vigorosa).

	Chicos			Chicas			TOTAL		
	<60 min/día AFMV (n=23)	≥60 min/día AFMV (n=46)	P	<60 min/día AFMV (n=21)	≥60 min/día AFMV (n=40)	P	<60 min/día AFMV (n=44)	≥60 min/día AFMV (n=86)	P
Calificaciones									
Matemáticas	5.5±1.3	7.1±1.8	0.001	6.1±1.5	7.2±1.5	0.007	5.8±1.4	7.1±1.7	<0.001
Lengua	5.5±1.4	7.0±1.7	0.001	6.1±1.5	6.9±1.5	0.036	5.8±1.5	6.9±1.6	<0.001
Matemáticas + Lengua	5.5±1.2	7.0±1.7	<0.001	6.1±1.4	7.1±1.4	0.010	5.8±1.3	7.0±1.5	<0.001
Media	5.8±1.1	6.9±1.2	<0.001	6.2±1.2	7.0±1.2	0.022	6.0±1.2	7.0±1.2	<0.001
Estudio y tareas escolares (min/día)	70.9±45.5	70.6±41.0	0.975	50.5±46.8	81.8±47.4	0.017	61.2±46.7	75.8±44.2	0.082

El análisis de correlaciones bivariadas (tabla 4) no mostró correlaciones significativas para las chicas entre ninguna de las variables de actividad física y las de rendimiento académico. Para los chicos, la actividad física moderada, la actividad física moderada y/o vigorosa, y la actividad física total mostraron una correlación estadísticamente significativa (todas las P<0.05) para todas las variables de rendimiento académico analizadas.

Tabla 4. Correlaciones bivariadas por sexos entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico.

	Chicos				Chicas			
	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media
Actividad Física Leve	0.127	0.149	0.146	0.117	0.017	0.183	0.107	0.126
Actividad Física Moderada	0.317 **	0.349 **	0.353 **	0.360 **	0.033	0.121	0.083	0.124
Actividad Física Vigorosa	0.089	0.089	0.094	0.038	0.156	0.173	0.176	0.145

Actividad Física Moderada+Vigorosa	0.252 **	0.272 **	0.278 **	0.244 **		0.088	0.170	0.138	0.163
Actividad Física Total	0.287 ***	0.317 **	0.320 **	0.276 *		0.081	0.244	0.174	0.205

*indica P<0.05; **indica P<0.01; ***indica P<0.001

La tabla 5 analiza las correlaciones parciales entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico, controlando la influencia del tiempo diario dedicado al estudio y la realización de tareas escolares, y del centro educativo de procedencia de cada alumno. Para las chicas, la actividad física leve y la actividad física diaria total mostraron una correlación positiva estadísticamente significativa con las calificaciones obtenidas en lengua y las calificaciones medias de todas las asignaturas (todas la P<0.05). Para los chicos, la actividad física moderada, la actividad física moderada y/o vigorosa, y la actividad física diaria total, mostraron una correlación positiva estadísticamente significativa con todas las variables de rendimiento académico (todas las P<0.05).

Tabla 5. Correlaciones parciales por sexos entre las variables de actividad física y las de rendimiento académico, controlando la influencia del tiempo diario dedicado al estudio y la realización de tareas escolares, y del centro educativo de procedencia de cada alumno.

	Chicos					Chicas			
	Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media		Matemáticas	Lengua	Matemáticas + Lengua	Media
Actividad Física Leve	0.132	0.136	0.142	0.146		0.120	0.349 **	0.250	0.282 *
Actividad Física Moderada	0.315 **	0.351 **	0.353 **	0.357 **		0.019	0.141	0.085	0.122
Actividad Física Vigorosa	0.076	0.091	0.088	0.028		0.057	0.080	0.074	0.014
Actividad Física Moderada+Vigorosa	0.243 *	0.276 *	0.275 *	0.237 *		0.039	0.155	0.103	0.116
Actividad Física Total	0.278 *	0.310 *	0.312 *	0.280 *		0.101	0.326 *	0.228	0.256 *

*indica P<0.05; **indica P<0.01; ***indica P<0.001

VI. Discusión y conclusiones

Nuestros resultados ponen de manifiesto una relación positiva entre la práctica diaria de actividad física y rendimiento académico en alumnos de tercer ciclo de educación primaria. En base a la hipótesis planteada es posible afirmar que los alumnos que alcanzan los 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa presentan un mayor rendimiento académico respecto a aquellos que no alcanzan o superan los 60 minutos diarios.

Según se deriva de nuestros resultados, y coincidiendo con los mostrados en estudios previos (Ruiz et al. 2011), los chicos realizan diariamente más actividad física vigorosa que las chicas. Probablemente, estas diferencias sean debidas a que las actividades físicas más practicadas por las chicas durante su tiempo libre sean de menor intensidad que las de los chicos, o bien que los mayores niveles de fuerza que presentan los chicos hacen que sus actividades físicas se desarrollen con mayor intensidad que las realizadas por las chicas (Chillón 2002).

En relación al rendimiento académico y coincidiendo con estudios previos (Dwyer et al. 2001; Trudeau y Shephard 2008; Field et al. 2001; Ramírez et al. 2004; Morales et al. 2011; Fedewa y Ahn 2011), a pesar de no existir diferencias respecto al tiempo dedicado al estudio y la realización de las tareas escolares, las calificaciones obtenidas por aquellos alumnos que cumplían las recomendaciones mínimas de actividad física diaria fueron significativamente superiores respecto a aquellos que no las cumplían. Probablemente, el hecho de que un niño cumpla las recomendaciones de actividad física sea debido en gran medida a que realizan alguna actividad deportiva en su tiempo libre, lo cual constituye un indicador de un entorno familiar estable que apoya al niño en todas sus actividades. Además, la práctica deportiva durante la infancia y la adolescencia favorece la capacidad de esfuerzo y de superación, incrementa el sentido de responsabilidad, y hace que se dedique menos tiempo a actividades de ocio sedentario como ver la televisión, consultar internet o jugar a videojuegos (Weinberg y Gould 1996).

En base a las aportaciones de Ramírez et al. (2004) y Weinberg y Gould (1996), consideramos que parte de las diferencias encontradas podrían deberse a que la práctica regular de actividad física conlleva en los niños menores niveles de estrés y ansiedad, disminuye los estados depresivos, mejora el bienestar emocional y aumenta los niveles de energía. Estos aspectos favorecen sin lugar a duda, que las tareas escolares y el estudio se lleve a cabo de un modo más relajado y tranquilo, resultando mucho más eficaz. Además, los estudiantes que realizan actividad física regularmente duermen mejor, lo que ayuda a tener una mayor capacidad de atención y fija los aprendizajes (Ortega et al. 2011).

Algunos estudios parecen apuntar a que parte del mayor rendimiento académico identificado entre los niños y adolescentes activos, podría deberse a aspectos fisiológicos a nivel cerebral. De hecho,

realizar actividad física incrementa el riego sanguíneo, mejorando el aporte de nutrientes al cerebro y estimulando su desarrollo, lo cual tiene efectos positivos sobre la función cognitiva y el aprendizaje, pudiendo justificarse en buena medida el mayor rendimiento académico encontrado en los niños físicamente activos (Trudeau y Shephard 2008; Trudeau y Shephard 2010; Fedewa y Ahn 2011).

Por tanto, las recomendaciones actuales de actividad física parecen no sólo estar asociadas a un mejor estado de salud, sino que constituyen un elemento positivamente asociado con otros aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales claves en el desarrollo del niño y que pueden contribuir a un mayor rendimiento académico.

El análisis de las correlaciones entre las variables de rendimiento académico y de actividad física, ponen de manifiesto algunas diferencias entre sexos. Tras controlar la influencia del tiempo dedicado a las actividades académicas y del centro educativo, encontramos que en los chicos la realización de actividad física de intensidad moderada, y de actividad física moderada y vigorosa estaba asociada a un mayor rendimiento académico en todas las variables analizadas. Sin embargo, en las chicas sólo se observó una asociación significativa de la actividad física de intensidad leve y de la actividad física total con las calificaciones en la asignatura de lengua y con la calificación media de todas las asignaturas. Esta falta de asociación entre la actividad física y las calificaciones en matemáticas observada entre las chicas, podría deberse a que los chicos usan estrategias de razonamiento espacial y abstracto, mientras que las chicas utilizan en mayor medida estrategias verbales. Por tanto, parece que cada sexo emplea estrategias diferentes para la resolución de problemas complejos (Echavarri, et al. 2007), predominando en las chicas la competencia lingüística frente a la matemática.

Si bien los análisis estadísticos realizados evidencian una relación positiva entre la práctica regular de actividad física y el rendimiento académico, nuestros resultados deben ser interpretados con cautela. La selección de la muestra no se ha llevado a cabo de manera aleatoria, por lo que los resultados no pueden generalizarse a toda la población infantil. Además, el diseño transversal del estudio no permite establecer una relación causa-efecto entre la actividad física y el rendimiento académico, y otros factores no controlados como el cociente intelectual o las características del entorno vital de los niños podrían haber condicionado los resultados obtenidos. Sin embargo, nuestro estudio destaca por el amplio tamaño de nuestra muestra analizada y la homogeneidad de la misma (130 alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria procedentes de centro públicos de Castellón), así como por la utilización de la versión española del cuestionario IPAQ ampliamente utilizado en la literatura científica, haciendo posible la identificación de diferentes niveles de intensidad de la actividad física (leve, moderada y vigorosa) y la valoración del grado de cumplimiento de las recomendaciones mínimas diarias de actividad física.

Futuros estudios deberían tratar de analizar estas relaciones en otros grupos de población a través de instrumentos objetivos de valoración de la actividad física como por ejemplo, podómetros o acelerómetros. Además, sería de gran interés realizar estudios de intervención que permitiesen identificar posibles relaciones causa-efecto entre la actividad física y el rendimiento académico.

Como conclusión, nuestro estudio pone de manifiesto una asociación positiva entre la práctica de actividad física regular y el rendimiento académico en niños de tercer ciclo de Educación Primaria. Estos resultados deberían ser tenidos en cuenta por los responsables políticos tanto sanitarios como educativos a la hora de establecer planes estratégicos orientados al fomento de la actividad física, al desarrollo del rendimiento académico y a la prevención del fracaso escolar.

VII. Bibliografía

BELTRÁN, V.J. y otros (2012): «Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana». *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45).

CANTERA, M.A. y DEVÍS, J. (2000): «Physical Activity Levels of Secondary School Spanish Adolescents». *European Journal of Physical Education*, 5(1).

CHILLÓN, P. (2002): «Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes». *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 5-12.

CHODZKO, W.J. y otros (2012): «Un análisis crítico sobre las recomendaciones de actividad física en España». *Gaceta Sanitaria*, 26(6), 525–533.

DWYER, T. y otros (2001): «Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children». *Pediatric Exercise Science*, 13, 225-238.

ECHAVARRI, M. y otros (2007): «Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios». *Universitas Psychologica*, 6(2).

FEDAWA, A.L. y AHN, S. (2011). «The effects of physical activity and physical fitness on children's achievement and cognitive outcomes: A meta-analysis». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(3), 521-535.

FERREIRA, A.C. y otros (2013): «The worldwide prevalence of insufficient physical activity in adolescents; a systematic review». *Nutrición Hospitalaria*, 28(3), 575-584.

FIELD, T. y otros (2001): «Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics». *Adolescence*, 36(141), 105- 110.

INEE (2012): *Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias (PIRLS-TIMSS 2011)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>

MANTILLA, S.C. y GÓMEZ, A. (2007): «El Cuestionario Internacional de Actividad Física. Un instrumento adecuado en el seguimiento de la actividad física poblacional». *Rev Iberoam Fisioter Kinesiol*, 10, 48-52.

MARQUETA, P.M. y otros (2008): «La utilidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio de prevención de la obesidad en niños y adolescentes: documento de consenso de la federación Española de medicina del deporte». *Archivos de Medicina del Deporte*, 25(127), 333-353.

MARTÍNEZ, J.S. (2009): «Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2(1), 56-85.

MARTÍNEZ, D. y otros (2012). «Patrones de sedentarismo y cumplimiento de las recomendaciones de salud pública en adolescentes españoles: estudio AFINOS». *Cad. Saúde Pública*, 28(12).

MONTIL, M. y otros (2005). «El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/niñas de la comunidad autónoma de Madrid». *Apunts: Educación física y deportes*, 82, 5-11.

MORALES, J. y otros (2011): «Relation between physical activity and academic performance in 3rd-year secondary education students». *Perceptual and Motor Skills*, 113(2), 539-546.

OCDE (2008): *Informe Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Recuperado de <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9807014e.pdf>

OMS (2003): *Iniciativa Mundial Anual: "Por tu salud, muévete"*. Recuperado de http://www.Who.int/moveforhealth/publications/en/mfh_concept_paper_spanish.pdf

OMS (2010): *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf

ORTEGA, F.B. y otros (2010): «Sleep patterns in Spanish adolescents: associations with TV watching and leisure-time physical activity». *Eur J Appl Physiol*, 110(3), 563-73.

RAMÍREZ, W. y otros (2004): «Impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica». *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.

RODRÍGUEZ, A. y otros (2011): «Sedentarismo, obesidad y salud mental en la población española de 4 a 15 años de edad». *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 373-382.

RUIZ, J.R., y otros (2011): «Objectively measured physical activity and sedentary time in european adolescents». *Am J Epidemiol*. 174(2), 173-84.

TRUDEAU, F. y SHEPHARD, R.J. (2008): «Physical education, school physical activity, school sports and academic performance». *Int J Behav Nutr Phys Act*, 25, 5-10

TRUDEAU, F. y SHEPHARD, R.J. (2010): «Relationships of Physical Activity to Brain Health and the Academic Performance of Schoolchildren». *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(2), 138-150.

VARO, J.J. y otros (2003): «Beneficios de la actividad física y riesgos del sedentarismo». *Medicina Clínica*, 121(17), 665-672

WEINBERG, R. y GOULD, D. (1996): *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Ajuden les tasques de Teoria de la ment i Pragmàtica en la diferenciació de xiquets amb trastorn pragmàtic del llenguatge i síndrome d'Asperger?

Irene Martí i Tugal
ireneforkall@gmail.com

I. Resum

A partir del debat existent sobre la confusió entre els trastorns que presenten dèficits comunicatius, com són aquells del continu del Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) i Trastorn Específic del Llenguatge (TEL), les investigacions més actuals es basen en les tasques de teoria de la ment i pragmàtica per intentar explorar la comprensió dels estats mentals per part d'aquests xiquets i xiquetes i, així, poder discriminar el TEA de la resta de trastorns.

Amb aquest treball es pretén comprovar si les tasques de teoria de la ment i pragmàtica ajuden a diferenciar els diagnòstics de Trastorn Pragmàtic del Llenguatge (TPL) i Síndrome d'Asperger (SA), ja que són propers en el continu esmentat pel que fa a la simptomatologia que manifesten en edat infantil.

Es presenta un estudi sobre dos casos, una xiqueta de 7 anys amb possible TPL (cas A) i un xiquet de 8 anys amb possible SA (cas B), als quals se'ls administren diferents tasques de teoria de la ment i pragmàtica i es revisen els seus informes anteriors.

Els resultats demostren un perfil més agreujat de B en les tasques de Teoria de la Ment (ToM). En la línia d'estudis anteriors, es conclou que les tasques d'avaluació de ToM i pragmàtica sí que contribueixen a millorar el diagnòstic dels dos casos.

Paraules clau: avaluació, síndrome d'Asperger, trastorn pragmàtic del llenguatge, pragmàtica, teoria de la ment.

II. Introducció

Totes les persones poden presentar en major o menor mesura necessitats educatives al llarg de la seua vida. Un dels desafiaments més importants que presenta avui en dia l'escola és donar resposta a totes les necessitats educatives del seu alumnat. El pronòstic a curt i llarg termini depèn de la detecció i el tractament primerenc, així com de l'adaptació escolar (Sans, 2008).

Tot i això, la detecció d'aquestes dificultats no sempre és una tasca senzill. Concretament, les dificultats relacionades amb l'aprenentatge de la llengua oral, protagonistes d'aquest article, poden ser comunes a diferents trastorns del desenvolupament i, a més, no sempre manifestar-se en el mateix component del llenguatge. Per exemple, pot donar-se només a nivell sintàctic o només a nivell pragmàtic (Bishop, 2000), sent susceptible de ser confós amb TEA.

Aquest és el cas de la Síndrome d'Asperger (SA) i el Trastorn pragmàtic del llenguatge (TPL), dos trastorns lligats al desenvolupament dels xiquets i xiquetes, amb una simptomatologia molt similar quan els xiquets es troben en l'edat escolar, ja que en ambdós casos es poden

aparéixer dificultats lingüístiques de tipus pragmàtic, encara que la seua etiologia pot ser diferent (Bishop i Baird, 2001).

El Trastorn Pragmàtic del Llenguatge (TPL) i la Síndrome d'Àsperger (SA)

Si es fa una revisió dels trastorns del llenguatge, d'una banda, tot i que s'adopta l'expressió de «Trastorn Específic de Llenguatge» (TEL) com la millor forma d'identificar la patologia lingüística (Martos, Ayuda, González, Freire i Llorente, 2012), existeix una gran varietat quant a la denominació d'aquest trastorn. Els xiquets i xiquetes es caracteritzen per presentar una limitació significativa en la capacitat del llenguatge a nivell expressiu i/o receptiu.

Aquesta és la forma que manté la classificació dels trastorns de la comunicació del DSM-IV-TR (2008) que consta de cinc categories:

1. Trastorn expressiu del llenguatge.
2. Trastorn mixte (receptiu-expressiu) de llenguatge.
3. Trastorn fonològic.
4. Tartamudeig.
5. Trastorn de la comunicació sense especificar.

Tot i això, les categories del DSM-IV-TR (2008) es consideren massa generals i autores com Rapin i Allen (1988) proposen una classificació amb base clínica que és la més utilitzada en l'actualitat (taula 1).

Taula 1. Classificació clínica del TEL (Rapin i Allen, 1988).

Trastorns de la vessant expressiva	Trastorns de la comprensió i expressió	Trastorns del procés central de tractament i la formulació
<i>Trastorn de la programació fonològica</i>	<i>Trastorn fonològic-sintàctic</i>	<i>Trastorn semàntic-pragmàtic</i>
<i>Dispràxia verbal</i>	<i>Agnòsia auditiva-verbal</i>	<i>Trastorn lèxic-sintàctic</i>

Donada l'heterogeneïtat dins del trastorn i l'existència de certa inhabilitat conversacional en el TEL, en la literatura apareixen diferents intents per descriure a un subgrup de subjectes que manifesten problemes accentuats en l'àmbit comunicatiu (TPL), caracteritzats per donar respostes poc contingents, immadures o pragmàticament inadequades a l'interlocutor/a o situació (Bishop i Adams, 1989; Rapin i Allen, 1983). Per a alguns autors, es tracta d'un perfil intermedi entre TEL i TEA, especialment lligat als diagnòstics de baixa influència de l'espectre com és la SA (Bishop, 2000).

Segons Aguado (1999), malgrat el seu paregut amb l'espectre autista, els xiquets i xiquetes amb TPL poden apreciar la falsa creença dels altres, tot i que mostren un alt nombre d'enunciats inapropiats. Així mateix, Andrés (2009), afirma que existeix cert retard en general en el TEL a l'hora

de superar tasques de teoria de la ment basades en creences falses (un retard de 2-3 anys), tanmateix, aquest retard no és major en els casos de TPL. Pel que fa als TEA, aquesta és la forma que manté la classificació dels trastorns generalitzats del desenvolupament del DSM-IV-TR (APA; 2008) que consta de cinc categories:

1. Trastorn autista
2. Trastorn de Rett
3. Trastorn desintegratiu infantil
4. Trastorn d'Asperger
5. Trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat.

Tampoc la incorporació de la Síndrome d'Asperger als manuals de classificació internacionals ha aconseguit resoldre aquesta dificultat, ja que dins de la CIE-10 (1992), la Síndrome d'Asperger va quedar categoritzada com un subgrup dins dels trastorns generalitzats del desenvolupament. Tot i l'existència d'investigacions centrades en la valoració de la coexistència de més d'un trastorn associat als quadres de la Síndrome d'Asperger, el TPL és un d'aquells que pot presentar algunes conductes de manera comòrbida amb aquest.

Cal remarcar que el TPL és una categoria diagnòstica que no s'ajusta a les que apareixen en el DSM-IV-TR (encara que sí que ho farà al DSM-V) però és molt usada pels professionals del camp dels trastorns de llenguatge i la comunicació (Aguado, 2009). Així mateix, per als professionals familiaritzats amb els trastorns de l'espectre autista, aquestes dificultats en l'ús social del llenguatge mostren grans similituds amb els quadres de la Síndrome d'Asperger.

Xiquets que presenten només un TPL són descrits com xiquets sociables i molt parladors que, tot i això, mostren un llenguatge molt estereotipat i una entonació i prosòdia molt exagerades. A diferència dels xiquets amb SA, són capaços d'usar les pautes de comunicació no verbal de manera flexible juntament amb el llenguatge parlat amb el fi d'interactuar amb els altres, és a dir, el dèficit social manifestat pel TPL seria secundari a l'alteració primària de les habilitats de comunicació. També, la major presència de les habilitats mentalistes o la capacitat de posar-se al lloc de l'altre per comprendre estats mentals, seria un dels aspectes més importants que ajuda a diferenciar –los, ja que aquestes estan retardades però no tan greument com en el TEA (Andrés, 2009).

Tanmateix, la literatura informa de diferències entre els trastorns en base a habilitats lingüístiques estructurals i de teoria de la ment que podrien ser de gran ajuda a l'hora de determinar un diagnòstic diferencial entre ambdós trastorns (Andrés, Clemente i Flores, 2012).

A més, com a conseqüència de la gran semblança entre els dos trastorns quant a les dificultats pragmàtiques és necessari que l'avaluació haja de referir-se, com es comenta en paràgrafs anteriors, a totes les àrees del llenguatge i amb més profunditat, a l'àrea pragmàtica.

Anàlisi dels materials d'avaluació actuals per a TEL i TEA

Per a la detecció específica i el diagnòstic formal d'aquests trastorns, hi ha diversos materials dissenyats i emprats en la pràctica clínica. L'avaluació dels trastorns de llenguatge se sol fer a través de tests estandarditzats com són:

- Prova de llenguatge oral de Navarra revisada (PLON-R; Aguinaga, Armentia, Fraile, Olangua i Uriz, 2012).
- Bateria de llenguatge objectiva i criterial (BLOC; Puyuelo, Renom, Solanas i Wiig, 1997).
- Avaluació del llenguatge infantil (ELI; Saborit, Julián i Navarro, 2005)
- Test Illinois d'aptituds sociolingüístiques (ITPA; Kira, McCarthy i Kirk, 1994).

D'una altra banda, per la síndrome d'Asperger, els instruments més utilitzats entre altres és el *Qüestionari de screening per al síndrome d'Asperger i altres trastorns de l'espectre autista d'alt funcionament* (ASSQ; Ehlers, Gillberg i Wing, 1999). Donada la importància de l'observació estructurada en les avaluacions de la Síndrome d'Asperger, en l'actualitat existeix una entrevista estructurada que resulta de gran utilitat per a la recollida d'informació, és l'*Entrevista per al diagnòstic de l'autisme revisada* (ADI-R; Lord, Rutter i Le Couter, 1994), que permet identificar els trastorns de l'espectre autista i el nivell de gravetat dels diferents símptomes nuclears. També s'usa l'*Escala d'observació per al diagnòstic de l'autisme* (ADOS, Lord i altres., 2000), que planteja diferents situacions de joc, interacció social i conversació.

Juntament amb aquestes entrevistes, l'exploració de tots dos trastorns s'ha de completar amb altres proves que ens permeten obtenir un perfil detallat de les funcions psicològiques, en referència a:

- *Avaluació cognitiva*, a través de tests estandarditzats d'intel·ligència. Els més usats són les escales Wechsler i el «Test de matrius progressives» (Raven, 2003).
- *Avaluació del desenvolupament de la cognició social*: per avaluar-ho es poden usar les tasques específiques de «Les històries estranyes» dissenyades per Happé (1994) o les «Tasques de falsa creença» (Wimmer i Perner, 1983).
- *Avaluació del perfil comunicatiu i lingüístic*: tot i que es poden usar probes específiques com el «Test de Vocabulari en Imatges» (Peabody; Dunn, Dunn i Arribas, 1998), la pròpia interacció durant l'exploració proporciona més informació de les habilitats pragmàtiques o prosòdiques, entre altres.

Avaluació del component pragmàtic i la teoria de la ment infantil

Tanmateix, l'avaluació del component pragmàtic, de què s'ocuparà el treball que aquí es presenta, ha resultat sempre difícil donat el seu caràcter comunicatiu i la independència de regles. Tot i que en les

bateries que abans s'han nomenat es poden trobar alguns tests per avaluar de manera inicial aquesta àrea (per exemple, el subtest de pragmàtica de l'ELI), la carència de materials complets i específics per a l'avaluació dóna lloc a que la recerca de tasques per valorar la competència pragmàtica siga un dels camps en els quals es posa més interès entre els investigadors dels components llenguatge.

La pragmàtica se centra en l'estudi del llenguatge en contextos socials, és a dir, s'interessa per les regles que governen l'ús social del llenguatge en un context determinat. L'estudi de la pragmàtica, però, és un fet molt recent que interessa no sols a lingüistes, sinó també a psicòlegs que desenvolupen la seua tasca amb xiquets i xiquetes amb dificultats lingüístiques (Andrés, i altres. 2012).

En el camp comunicatiu s'ha demostrat que la pragmàtica i la teoria de la ment estan molt relacionades: la teoria de la ment (ToM) fa referència a la capacitat de posar-se al lloc de l'altra persona, imaginar-se què pensa i què sent per comprendre de manera intuïtiva estats mentals com creences i desitjos. Així, per tal de ser sensible a les necessitats d'un interlocutor, és necessari tenir certa apreciació dels seus estats mentals (intencions, sentiments, creences, etc.)

Els xiquets i xiquetes comencen a adquirir certa ToM a partir dels 4-5 anys, fita evolutiva que s'ha avaluat clàssicament amb les tasques de falsa creença (Wimmer i Perner, 1983). Aquestes tasques, a més, estan relacionades amb les habilitats socials dels nens i nenes, donat que comprendre els estats mentals propis i de les altres persones, està relacionat amb una bona relació amb els iguals com, per exemple, a l'hora de negociar o realitzar activitats cooperatives, entre altres.

En concret, fent referència als xiquets i xiquetes amb TEL, la literatura demostra que tenen un menor grau d'impediment social que els TEA i, per tant, haurien de manejar-se millor en l'execució de tasques de ToM de reconeixement d'intencions o emocions (Andrés i altres., 2012). Tanmateix, treballs més actuals demostren que el retard lingüístic que pateixen aquests xiquets impacta de manera secundària en l'aprenentatge d'estats mentals (Andrés i altres., 2012), encara que aquestes dificultats solen superar-se a mesura que milloren les seues habilitats lingüístiques.

D'altra banda, són molts els treballs que demostren que els nens amb TEA tenen serioses dificultats a l'hora d'entendre estats mentals propis i d'altres persones (Baron-Cohen, 1989) encara que, dintre del TEA, aquells xiquets i xiquetes amb millors habilitats lingüístiques també tenen millors habilitats mentalistes (Happé, 1994).

III. Objectius

Tornant a la necessitat d'aquest article, es parteix del fet que els xiquets amb TEL presenten dèficits pragmàtics similars a altres trastorns (per exemple, xiquets amb SA), sobretot en edats primerenques i, per tant, la tasca de diagnòstic pot ser complexa. A partir de les evidències

empíriques de la literatura revisada, es proposa que les tasques mentalistes poden resultar útils per a diagnosticar la comprensió social. En conseqüència, l'objectiu principal d'aquest treball és avaluar la pragmàtica i la teoria de la ment en una xiqueta amb possible TPL i un xiquet amb possible SA per veure les diferències que radiquen entre ambdós casos i intentar donar un diagnòstic més precís.

IV. Material i mètode

Anàlisi d'informes

Primerament es realitzà la lectura dels historials i informes de dos nens per triangular la informació sobre el diagnòstic. Amb aquest fi i per conservar la privacitat, se'ls fa referència mitjançant noms en clau (Cas A i Cas B). Aquests informes contenien informació sobre les diferents avaluacions que s'havien fet al cas A i al cas B, amb els resultats dels tests estandarditzats i les entrevistes amb les famílies:

D'una banda, A (xiqueta de 8 anys) és la menor de tres germans i hi ha sospites de TEL. Segons l'entrevista als pares, el ritme evolutiu de l'adquisició del llenguatge a nivell estructural va ser normal. Com a punt feble d'A, destaca l'existència de joc simbòlic menys desenvolupat en comparació a la resta de xiquets i xiquetes de la seua edat. Durant la lectura de l'anamnesi de la xiqueta s'observa que en les proves administrades fa quatre anys enrere, A obté un coeficient intel·lectual de 81 (WIPPSI: Escala d'intel·ligència infantil de Weschler, 2002).

Les característiques més destacades a nivell lingüístic són motricitat oral dins de la normalitat; dificultats en la memòria a curt termini així com en l'ús de paraules que sí que comprén; a nivell lèxic-semàntic, la xiqueta empra paraules comodí, no específiques, quan no sap expressar-se i el seu vocabulari és reduït per a la seua edat; a nivell gramatical, comet errades en morfemes de gènere i nombre, així com omissions en verbs i, finalment, a nivell pragmàtic, presenta grans dificultats per mantenir temes de conversa.

Pel que fa a l'àrea psicomotriu, la família destaca problemes en l'escriptura autònoma (mala lletra) i la coordinació òculo-manual per poder realitzar els exercicis requerits a l'escola. Finalment, pel que fa a l'àrea socioemocional, es destaca la dificultat d'adaptació a l'escola (plors i rabietes), tot i que actualment va contenta i és estimada pels companys i companyes.

D'una altra banda, B (xiquet de 8 anys) és el major de dos germans i acudeix al centre amb sospites de síndrome d'Asperger. Segons l'entrevista a la família, es destaquen dificultats importants en el llenguatge expressiu del xiquet, així com dificultats d'atenció. Durant la lectura de l'anamnesi del xiquet s'observa que en les proves administrades fa tres anys enrere, B obté un coeficient intel·lectual de 88 (WIPPSI: Escala d'intel·ligència infantil de Weschler, 2002).

Les característiques més destacades a nivell lingüístic es poden agrupar en motricitat oral dins de la normalitat; a nivell lèxic-semàntic, empra paraules comodí, no específiques, quan no sap expressar-se o repeteix aquelles que ha après en contextos inventats que no s'adapten al significat de la paraula; a nivell gramatical, fa algunes omissions en verbs i repeteix estructures ja apreses (ex. *El vaso sirve para..., la goma sirve para...*) i, finalment, a nivell pragmàtic, presenta limitacions en l'ús de la pragmàtica i no entén dobles sentits, frases fetes, acudits i/o ironies.

Pel que fa a l'àrea psicomotriu, manifesta problemes de motricitat fina i grafomotricitat. Finalment, pel que fa a l'àrea socio-emocional, es destaca una bona adaptació a l'escola però, per contra, l'absència de joc simbòlic adequat al llarg del seu desenvolupament.

A més a més, el cas B presenta alguns símptomes d'inflexibilitat propis del TEA (motiu de les sospites d'Asperger), com ara patrons de comportament restringits, estereotipats i repetitius com en les rutines diàries (per exemple, sempre posa el got de rentar-se les dents al mateix lloc) o en les activitats d'oci (col·loca les cartes del memory ordenades i si no ho fa no comença a jugar). També li agraden molts els animals, concretament els cavalls, que són el seu tema principal de conversa. A més a més, té contacte visual repetitiu mentre realitza activitats i presenta alguns ritualismes com la repetició verbal de les instruccions o frases dites.

Una vegada s'analitzaren els informes, començà la proposta d'acció: l'avaluació profunda de les dificultats pragmàtiques i de teoria de la ment dels xiquets amb possible SA i TPL.

Instruments de Teoria de la Ment

Per a l'avaluació de les habilitats de ToM s'ha usat la tasca de creences falses (CF) coneguda com *Lacasitos* o *Contingut inesperat* (Perner, Leekam i Wimmer, 1987) i les *Històries Estranyes* (Happé, 1994).

Tasca de lacasitos: aquesta tasca inclou una pregunta sobre la creença falsa pròpia i a la d'una tercera persona. Es va administrar de manera individual i l'avaluadora va mostrar un tub de Lacasitos que contenia un llapis, preguntant «*Què creus que hi ha ací dins?*» (pregunta control).

Posteriorment, es va procedir a llevar la tapa de tub i de dins es va traure un llapis xicotet. Es va tornar a posar dins del tub i es va tornar a tapar, preguntant «*Què pensaria que hi ha dins un xiquet que està fora d'esta habitació?*» (pregunta sobre la CF d'una tercera persona). I, finalment, se'ls pregunta una última qüestió «*Que has pensat tu que hi havia la primera vegada que has vist el pot?*» (pregunta sobre a CF pròpia). Les respostes correctes s'avaluen amb 1 punt i les incorrectes amb 0 punts.

Tasca d'intencions comunicatives: la tasca d'*Històries Estranyes* (Happé, 1994): aquesta tasca té l'objectiu d'avaluar la comprensió de les intencions comunicatives d'altres persones quan s'usa llenguatge no

literal. A cada història apareix un personatge que emet un enunciat que emmascara la seua intenció vertadera i el subjecte ha d'intentar identificar quina és, en un context d'una situació quotidiana que envolta els xiquets i xiquetes. De les dotze històries originals, s'han seleccionat i adaptat sis d'elles, seguint el procés d'estudis més recents (Andrés, 2009) i adequades a l'edat i característiques dels dos xiquets: simulació, mentida, mentida piadosa, ironia, acudit i frase feta.

Després de cada història es formulen dues preguntes: «És cert el que diu...?» (pregunta control per avaluar la comprensió de la veracitat de l'enunciat) i «Per què/per a què ha dit això?» (pregunta per avaluar la comprensió de la intencionalitat comunicativa subjacent). Les respostes correctes es van avaluar amb 1 punt (apropiades al context) i les incorrectes amb 0 punts (inapropiades en el context).

Instruments d'avaluació del component pragmàtic

D'una altra banda, per a l'avaluació del component pragmàtic s'ha usat test d'Avaluació del Llenguatge Infantil (ELI; Saborit i altres., 2005) i la comprensió de frases fetes.

Subtest de pragmàtica de l'ELI: té com a objectiu esbrinar el perfil lingüístic dels principals components del llenguatge. Concretament, els ítems de pragmàtica comprensiva i expressiva avaluen el llenguatge en diferents situacions comunicatives, on es té en compte la comprensió de sentits figurats, els doble sentit del llenguatge o el coneixement de fórmules d'ús social. Seguint les instruccions del test, les respostes correctes es van avaluar amb 1 punt (apropiades al context) i les incorrectes amb 0 punts (inapropiades en el context) i es va obtenir el percentil per a cada cas.

Tasca de comprensió de frases fetes: aquesta es basa en la literatura que informa que no totes les frases fetes (o expressions idiomàtiques) tenen les mateixes característiques (Andrés, 2009) ja que s'ha demostrat que les propietats sintàctiques i gramaticals de les paraules que les formen poden evocar en major o menor mesura el sentit figurat de la frase.

El nivell de transparència semàntica o grau en què el sentit figurat és deductible de les parts literals que componen el modisme estableix dos tipus: *transparentes*, quan el significat es desprèn dels significats aïllats, i *opaques*, quan les parts de la frase no construeixen el sentit figurat.

Una vegada seleccionades 16 frases fetes de la llengua, cultura i edat dels participants, es va procedir a avaluar el xiquet i la xiqueta per separat. Les respostes correctes es van avaluar amb 1 punt (sentit figurat o apropiades al context) i les incorrectes amb 0 punts (incorrecta/sentit literal o inappropriate en el context).

V. Resultats

En primer lloc, l'avaluació de la ToM es va basar en l'administració de la tasca de «Lacasitos» i de les «Històries Estranyes». Quant a la tasca clàssica de «Lacasitos» (Wimmer i Perner, 1983) que avalua la comprensió de la creença falsa pròpia i d'una tercera persona (veure taula 2) s'observa que A obté major puntuació que B (2 punts A; 1 punt B).

Taula 2. Resultats de l'avaluació de les creences falses (ToM).

Creença	Pregunta	Resposta cas A	Puntuació	Resposta cas B	Puntuació
Lacasitos	a)	"Lacasitos"	1	"Lacasitos"	1
	b)	"Lápiz"	0	"Lápiz"	0
	c)	"Lacasitos"	1	"Lápiz"	0
Puntuació total		2/3		1/3	

Per tant, la xiqueta (cas A) presenta millors habilitats mentalistes de primer ordre, havent sigut capaç de contestar la pregunta sobre la seua pròpia creença falsa («*què pensaves tu que hi havia abans?*»). En el cas B, tanmateix, només és capaç de resoldre correctament la primera pregunta.

Pel que fa als resultats de l'avaluació de les Històries Estranyes de Happé (1994), s'observà un baix nivell per part d'ambdós xiquets, ja que no van ser capaços d'esbrinar les intencions comunicatives dels personatges sota una frase en sentit no literal (taula 3).

Taula 3. Resultats de l'avaluació de les Històries estranyes de Happé, 1994.

Història	Puntuació cas A	Puntuació cas B
Simulació	0	0
Mentida	0	0
Mentida piadosa	0	0
Ironia	0	0
Acudit	0	0
Frase feta	0	0
Puntuació total	0/6	0/6

Les respostes contenien incorreccions que denotaven la comprensió de la frase en sentit literal (ex. «*sí es cierto*») o que no entenien allò que explicaven els protagonistes (ex. «*no sé*»). Per tant, aquesta prova no va permetre diferenciar entre la competència mentalista de A i de B tal i com s'esperava, sent massa complicada de resoldre per a ambdós.

En segon lloc, l'avaluació de la pragmàtica es va centrar en l'administració del subtest de pragmàtica de la bateria estandaritzada ELI

(com a prova de llenguatge estandarditzada més emprada en la zona de la Comunitat Valenciana) i la comprensió de frases fetes (com a prova novedosa emprada per completar informació).

Pel que fa a l'avaluació del subtest de pragmàtica de la bateria estandarditzada ELI (Saborit i altres., 2005), ambdós xiquets obtenen un percentil 1, és a dir, un nivell molt baix (taula 4).

Taula 4. Resultats de l'avaluació de la pragmàtica (ELI; Saborit, Julián i Navarro, 2005).

Pragmàtica		Resposta cas A	Puntuació	Resposta cas B	Puntuació
Comprensió	<i>Què bona olor! (gest de tapar-se el nas i cara de fàstic).</i>	Veritat	0	Mentida	1
	<i>Quina calor que fa! (gest de desbotonar-se i eixugar-se la suor).</i>	Veritat	1	Veritat	1
	<i>Que bo està! (gest de fàstic, traient la llengua).</i>	Veritat	0	Veritat	0
	<i>Què bonic! (cara de sorpresa).</i>	Veritat	1	Veritat	1
	<i>Quina música tan bona! (tapar-se les orelles i tancar els ulls).</i>	Veritat	0	Veritat	0
	<i>Què bé em trobe! (tossir i fer mala cara).</i>	Veritat	0	Veritat	0
Expressió	<i>Què dius abans d'anar-te'n al llit?</i>	"Adiós"	0	"Buenas noches"	1
	<i>Què vol dir "ets un porc"?</i>	"Animal"	0	"No sé"	0
	<i>Què dius quan te'n vas d'un lloc?</i>	"Adiós"	1	"Adiós"	1
	<i>Què vol dir "no em toques el nas"?</i>	"No sé"	0	"Mentira"	0
	<i>Què dius quan et donen un regal?</i>	"Regalo"	0	"Gracias"	1
	<i>Què vol dir "vaig a explotar"?</i>	"No sé"	0	"Va a estallar"	0
	<i>Què vol dir "no m'alces la camisa"?</i>	"Pelo"	0	"No sé"	0
	<i>Què vol dir "et calfaré"?</i>	"No sé"	0	"No sé"	0
Puntuació directa total		3/14		6/14	
Percentil (edat 6 anys)		1		1	

Tanmateix, si s'observen les puntuacions directes, es poden observar certes diferències: a nivell de comprensió (discrepància entre missatge lingüístic i missatge no verbal), ambdós encerten 2-3 preguntes, demostrant un perfil semblant. Respecte a la part d'expressió (comprensió de llenguatge no literal i ús fórmules de cortesia), A únicament encerta una qüestió, mentre que B encerta 3, destacant en les respostes que fan referència a fórmules de cortesia (gràcies, adéu, bona nit...).

Quant als resultats obtinguts mitjançant l'avaluació de les frases fetes, trobem també algunes diferències entre els dos casos. D'una banda, en les frases transparents (taula 5) obtenen la mateixa puntuació (1/8 correctes), encara que en frases diferents. Mentre A encerta el sentit figurat de «no dir ni mu», B encerta el de la frase «estar com una cabra». A més, si s'analitza el tipus d'errades que cometien els dos xiquets, es pot observar que destaquen les respostes literals (com ara: *Comer como un cerdo = ser un animal*), respondre amb una recerca semàntica (ex. Dir que el significat de la frase és l'animal que apareix en la frase, com «burro»), així com les repeticions de les últimes paraules de les frases (ex. *tornillo*).

D'una altra banda, es pot observar que les frases opaques resulten més difícils de contestar que les de tipus transparent per a ambdós xiquets. Això és, mentre que A obté una resposta correcta («quedarse en pelotas»), B no encerta cap d'aquestes. En aquestes frases, destaquen les respostes incoherents com «cara como una vaca» o «da risa».

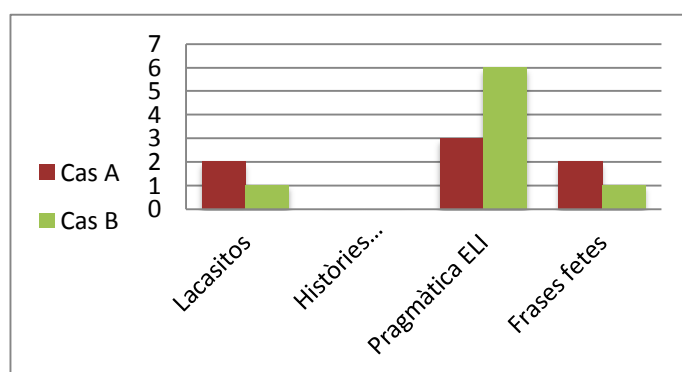
Taula 5. Resultats de l'avaluació de frases fetes transparents i opaques.

	Frase feta	Resposta cas A	Puntuació	Resposta cas B	Puntuació
Transparents	"Ese niño come como un cerdo"	"Un animal"	0	"Es gracioso"	0
	"A ese chico le falta un tornillo"	"Un tornillo"	0	"No sé"	0
	"Esos niños se llevan como el perro y el gato"	"Un animal"	0	"Tom y Jerry"	0
	"Esa niña no dice ni mu"	"No habla"	1	"Gracioso"	0
	"Ese niño no ve tres en un burro"	"Un animal"	0	"Está como un burro"	0
	"La maestra se puso hecha una fiera"	"No sé"	0	"Como un león"	0
	"Ese niño tiene la cabeza hueca"	"Cabeza como un melón"	0	"Cabeza muy dura"	0
	"Ese niño está como una cabra"	"Un animal"	0	"Que está loco"	1
Puntuació total		1/8		1/8	
Opaques	"No me tomes el pelo"	"No sé"	0	"No sé"	0
	"Échame una mano con las bolsas"	"No sé"	0	"Que echas una mano"	0
	"La chica se ha quedado en pelotas"	"Que no tiene bañador"	1	"Da risa"	0
	"El niño está colado por la niña"	"No sé"	0	"No sé"	0
	"Estoy hecho polvo"	"Que està mal"	0	"No sé"	0
	"El niño le hace la pelota a la maestra"	"No sé"	0	"No sé"	0
	"El coche va a toda leche"	"Que te atropella"	0	"Que va a toda m'squina"	0

	"Esa niña tiene la cara muy dura"	"Cara como una vaca"	0	"Cara dura"	0	287
Puntuació total		1/8		0/8		

En definitiva, els resultats conjunts de totes les proves (figura 1) i la revisió dels informes dels casos A i B (taula 6), demostren que encara que els dos xiquets presenten en gran mesura dificultats pragmàtiques, es diferencien en el seu perfil de ToM i pel que fa a les seues habilitats lingüístiques estructurals i estereotípies presents.

Figura 1. Resultats finals comparatius de l'avaluació de la teoria de la ment i la pragmàtica.



Finalment, a partir de l'anàlisi dels informes, es pot observar que comunament tenen perfils cognitius normals i, a nivell lingüístic, ambdós presenten dificultats de tipus pragmàtic (Taula 6). Alguns símptomes més específics com la presència d'estereotípies en el cas B, donen lloc a pensar que el diagnòstic puga estar més lligat al TEA (Baron-Cohen, 1989). Així, el fet que en el cas A hagen existit dificultats lingüístiques generalitzades durant el seu desenvolupament (a nivell fonètic, gramatical, semàntic, etc.), donaria lloc a pensar que es tracta d'un tipus de TEL (Leonard, 1998). Tanmateix, aquests trets també poden donar-se en alguns subtipus de TEL com el TPL, trastorn que ha sigut susceptible en la literatura també de ser classificat com un tipus de TEA (Lister Brook i Bowler, 1992).

Taula 6. Revisió dels perfils cognitiu i lingüístic dels dos casos.

Àrea		Cas A	Cas B
Lingüística	Motricitat oral	Normal.	Normal.
	Vocabulari i semàntica	Ús paraules comodí i vocabulari reduït.	Ús de paraules comodí i repeticions.
	Gramàtica	Errades en morfemes de gènere i nombre i omissions en verbs.	Omissions en verbs i repetició d'estructures.
	Pragmàtica	Dificultats per mantenir temes de conversa.	No entén dobles sentits, frases fetes, acudits i/o ironies.
Psicomotriu		Problemes de coordinació òculo-manual.	Problemes motricitat fina i grafomotricitat.
Atenció		Dificultats.	Dificultats.
Socioemocional		Adaptació difícil a l'escola i joc simbòlic simple.	Adaptació normal a l'escola i joc simbòlic no desenvolupat.
Estereotípies		No existeixen.	Rutines diàries estrictament en el mateix ordre i horari. Passió pels cavalls i contacte visual repetitiu.

VI. Discussió i conclusions

L'objectiu d'aquest article era avaluar la pragmàtica i la teoria de la ment en una xiqueta amb possible TPL i un xiquet amb possible SA per veure les diferències que radiquen entre ambdós casos i intentar donar un diagnòstic més precís.

En aquest sentit, les dades recollides a partir de l'avaluació de la teoria de la ment i la pragmàtica, així com de la revisió del seu nivell lingüístic, en els dos casos aporten algunes dades rellevants per a la diferenciació d'aquests dos trastorns: TPL i SA.

Es partia d'aquests dos casos per la gran semblança en la simptomatologia observable del perfil lingüístic i comunicatiu i la dificultat a l'hora de diferenciar l'etiologia existent darrere de les dificultats pragmàtiques. Així, en base a la revisió de la literatura actual (Andrés i altres., 2012), de l'ús de materials existents per avaluar el component pragmàtic i de l'anàlisi dels diagnòstics prèviament realitzats al centre, s'ha arribat a una sèrie de conclusions que completen i ajuden a perfilar el diagnòstic de cadascun dels dos.

Pel que fa al cas A, les dades indiquen que podria correspondre's a un cas de Trastorn Pragmàtic del Llenguatge (TPL), ja que: en primer lloc, la xiqueta obté un baix nivell pragmàtic expressiu i comprensiu; en segon lloc, la revisió dels informes denota seriosos problemes a nivell del seu llenguatge oral estructural (gramàtica); en tercer lloc, en les tasques de ToM presenta un nivell mitjà (sent capaç de comprendre falses creences de terceres persones); i finalment, com s'ha destacat en l'anamnesi, no presenta estereotípies o patrons de comportament repetitiu.

Quant a B, les dades indiquen que podria ser un cas de Síndrome d'Asperger (SA), ja que: en primer lloc, i comunament al cas A, obté un baix nivell en les proves de pragmàtica, però a diferència que en el cas A, no presenta tantes dificultats a nivell gramatical. A més, pel que fa a ToM, té un nivell molt baix que indica la seua dificultat per comprendre situacions on una tercera persona té una creença falsa. Finalment, en revisar els informes, presenta patrons de comportament repetitius, i contesta a algunes frases que no entén amb les mateixes paraules. Així doncs, el diagnòstic s'inclinaria cap a l'espectre autista, concretament el Síndrome d'Asperger per presentar un nivell adequat de CI i habilitats lingüístiques estructurals no retardades.

Cal remarcar que, tot i que ambdós casos presentaven perfils semblants en la vessant pragmàtica comprensiva, en la vessant expressiva el cas B va respondre a més preguntes correctament (les corresponents a fórmules socials de cortesia). Sembla que, des de menut, se li han treballat molt les habilitats socials com són els acomiadaments o les salutacions, entre altres.

Amb aquestes conclusions, s'estableix que s'ha complert l'objectiu de treball. Les tasques d'avaluació de ToM i pragmàtica sí que han contribuït a millorar el diagnòstic dels dos casos, sobretot, la tasca clàssica de «Lacassitos» (creences falses), que mostrava una millor comprensió de la ToM per part del TPL. I, a més a més, s'ha introduït una prova més d'avaluació de la pragmàtica a través de l'aportació de 16 frases fetes, de les quals es preguntava el significat.

És interessant destacar com les diferents propietats de les frases fetes (opacitat semàntica), han desencadenat errors diferents en ambdós xiquets: mentre que les de tipus transparent han generat errors com «no sé» o recerques semàntiques, les de tipus opac han desencadenat alguna resposta de tipus incoherent. Sembla que, quan el sentit literal no contribueix a «captar» el sentit figurat, els xiquets no tenen cap pista ni veuen cap sentit a la frase, intentant donar una resposta que no és ni literal ni figurada.

Tanmateix, aquesta avaluació ha comptat amb algunes limitacions com és la tasca d'intencions comunicatives a través de les Històries Estranyes (Happé, 1994), ja que s'esperaven resultats millors en el cas A que no han aparegut degut a la dificultat que suposa en relació a l'edat de la xiqueta i el xiquet i a les demandes lingüístiques de comprensió de la tasca. També els informes i proves diagnòstiques existents dels dos xiquets han limitat la precisió de la informació, ja que es van realitzar fa quasi quatre anys i, per tant, es proposaria una actualització de les anamnesi, degut als grans canvis que té el llenguatge en un xiquet d'edat infantil.

En definitiva, les dades recollides en aquest article demostren que és necessària l'avaluació comprensiva del component pragmàtic del llenguatge, i no únicament del lingüístic estructural, i de la teoria de la ment per tal d'establir un diagnòstic diferencial entre TPL i SA. Així

mateix, és fa imprescindible la intervenció, també comprensiva, en aquestes dificultats que, malauradament, no sempre es treballen a l'aula.

VII. Bibliografia

BELTRÁN, V.J. y otros (2012): «Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la AGUADO, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje: retraso de lenguaje i disfasia*. Málaga: Aljibe.

AGUADO, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. Málaga: Aljibe.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2008). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson. (Traduït de l'original anglés (1999). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. Washington: Autores).

ANDRÉS, C. (2009). *Tesis doctoral: Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Castelló: Publicacions Universitat Jaume I.

ANDRÉS, C., CLEMENTE, R. A. i FLORES, R. (2012). Cognición social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico de Lenguaje. *International journal of psychological research*, 5, 5-15.

BARON-COHEN, S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30, 285-297.

BISHOP, D.V.M. (2000). Pragmatic Language Impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? En: D.V.M. Bishop y L. Leonard (eds.). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove, Psychology Press.

BISHOP, D.V.M. i BAIRD G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43 (12), 809-818.

BISHOP, D.V.M. i ADAMS, C. (1989). Conversational characteristics of children with semanticpragmatic disorder: II. What features lead to a judgement of inappropriacy? *British Journal of Disorders of Communication*, 24 (3): 241-263.

HAPPÉ, F. (1994). An Advanced test of theory of mind: understanding of story characters thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 129-154.

LISTER BROOK, S. i BOWLER, D. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of autism and developmental disorders*, 22, 61-68.

MARTOS, J., AYUDA, R., GONZÁLEZ, A., FREIRE, S. i LLORENTE, M. (2012). *El Síndrome de Asperger: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.

RAPIN, I. i ALLEN, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En: U. Kirk (ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (pàg. 155-184). New York: Academic Press.

RAPIN, I. i ALLEN, D. A. (1987). *Developmental dysphasia and autism in preschool children: characteristics and subtypes*. Londres: Afasic.

RAVEN, J. C. (2003). *Raven, matrices progresivas*. Madrid: Pearson.

SABORIT, C., JULIAN, J. P. i NAVARRO, M. (2005). *ELI. Evaluación del lenguaje infantil*. Castelló: Publicacions Universitat Jaume I.

SANS, A. (2008). *¿Por qué me cuesta tanto aprender? Trastornos del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

WESCHLER, D. (1994). WISC-IV. *Escala intel·lectual de Weschler para niños*. Madrid: TEA Ediciones.

WIMMER, H. i PERNER, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in Young children's understanding of deception. *Cognition*, 21, 103-28.



Estudio correlacional entre habilidades matemáticas y memoria y control inhibitorio en Educación Infantil

Jose Antonio Rodríguez Niño

Jose.rodriguez@uji.es

Vicente Pinto Tena

pinto@uji.es

Rebeca Siegenthaler Hierro

rebeca.siegenthaler@psi.uji.es

I. Resumen

Algunas investigaciones apuntan que las funciones ejecutivas tienen una relación directa con los futuros aprendizajes matemáticos (Geary, Hoard y Nugent, 2012, Miranda et al., 2012, Toll et al., 2011). Es por ello que este estudio pretende analizar dicha relación en niños que cursaban 3 curso del segundo ciclo de educación infantil de la provincia de Castellón. Se utilizaron como método evaluador test clínicos, Tedi-Math (Grégoire, Noël y Van Nieuwenhoven, 2005) para evaluar habilidades matemáticas, Sun-Moon Stroop (Archibald y Kerns, 1999), una subprueba del NEPSY-II (golpeteo, Korkman, Kirk y Kemp, 2007) para control inhibitorio y de memoria cuatro subpruebas extraídas de Pickering, Baqués y Gathercole (1999, dígitos directos, dígitos inversos, conteo y laberintos) y Odd-One-Out (Henry y MacLean, 2003). Las correlaciones son estadísticamente significativas para la mayoría de los casos. Parece que las correlaciones de memoria de trabajo y habilidades matemáticas son significativas en mayor medida que las de control inhibitorio. Sólo una de las dos pruebas de inhibición tiene correlaciones similares a las de la memoria. Concluyo que las puntuaciones obtenidas en habilidades matemáticas son mayores cuanto más grande es la capacidad memorística e inhibitoria.

Palabras clave: memoria, control inhibitorio, habilidades matemáticas, infantil, preescolares.

II. Introducción

El aprendizaje en el campo matemático, y sus dificultades, ha sido explicado desde diferentes enfoques que inciden en la importancia de determinadas habilidades matemáticas básicas para los posteriores aprendizajes. Desde un modelo piagetiano, la necesidad de adquisición de una serie de operaciones lógicas (seriación, clasificación, conservación e inclusión) es un factor básico para el buen desarrollo posterior en aprendizajes matemáticos. Estudios recientes dan soporte a la relación entre estas habilidades y los posteriores logros en este ámbito (Desoete, Ceulemans, Roeyers y Huylebroeck, 2009; Navarro, et al. 2011, Nunes, et al., 2007).

Para otros, las habilidades de conteo, donde se incluyen tanto los aspectos cognitivos (conceptual counting knowledge, desde ahora CCK) como procedimentales (procedural counting knowledge, desde ahora PCK) explican mejor que las operaciones lógicas el futuro aprendizaje de la aritmética (Geary y Hoard, 2005, Fuchs et al., 2013, Stock, Desoete y Roeyers 2009, 2010).

Una tercera línea más actual apunta que la capacidad de numerosidad, entendida como la habilidad de intuir el número de objetos en un conjunto y sus relaciones (subitizing), también diferencia a los sujetos en el aprendizaje de las matemáticas (Schleifeld y Lander, 2011). Dentro de este enfoque, Butterworth (2003; 2005; 2010) tras una revisión de trabajos sobre desarrollo infantil, neuropsicológicos, genéticos y de neuroimagen, concluye que la idea de numerosidad, es la que mejor explica el desarrollo de las habilidades aritméticas y sus dificultades. En la misma línea, Andersson (2010) y Andersson y Östergren (2012) sostienen que según sus hallazgos los problemas en las matemáticas son debidos a un déficit en una capacidad específica para elaborar y comprender los números y realizar operaciones aritméticas con ellos (hipótesis del módulo numérico defectuoso, Landerl, Bevan y Butterworth, 2004).

- Función ejecutiva y habilidades matemáticas

Otras variables han sido apuntadas como moduladoras del desarrollo matemático. Autores como Geary y Hoard (2005) y Geary, Hoard y Nugent (2012) destacan, como predictores de la competencia matemática, algunos sistemas cognitivos subyacentes. Según estos autores, el rendimiento matemático dependerá de la forma en que está representada la información conceptual y/o procedimental en nuestra memoria a corto y largo plazo y de cómo esa información es gestionada por los procesos centrales de control ejecutivo.

Las funciones ejecutivas son habilidades cognitivas, que guardan entre sí una relación. Incluyen habilidades vinculadas a la capacidad de organizar y planificar una tarea, seleccionar apropiadamente los objetivos, iniciar un plan y sostenerlo en la mente mientras se ejecuta, inhibir las distracciones, cambiar de estrategias de modo flexible y autorregular y controlar el curso de la acción para asegurarse que la meta propuesta esté en vías de lograrse.

Estas funciones ejecutivas (inhibición, memoria de trabajo, planificación, flexibilidad cognitiva, ...) parecen ser fundamentales para el logro de metas escolares y laborales, ya que condicionan y organizan procesos cognoscitivos básicos, como atender, mantener y transformar de forma adecuada la información requerida para un comportamiento propositivo. Por este motivo, la alteración de estas funciones puede limitar la capacidad del individuo para mantener una vida independiente y productiva, aunque se encuentren intactas otras habilidades cognoscitivas.

Algunas investigaciones han encontrado relaciones significativas entre las medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo en último curso de preescolar, con el posterior rendimiento en matemáticas (Bull, Espy y Wiebe, 2008; Brock, Rimm-Kaufman, Nathanson y Grimm, 2009; Clark, Pritchard y Woodward, 2010). Con un diseño longitudinal, el trabajo de Toll, Van der Ven,

Kroesbergen y Van Luit (2011) encuentra que, entre un conjunto de funciones ejecutivas, sólo las tres tareas de memoria de trabajo y una tarea de inhibición predecían la pertenencia al grupo de estudiantes con dificultades de aprendizaje en las matemáticas. Pero lo que es más sorprendente, concluyen que la memoria de trabajo predijo las dificultades de aprendizaje de las matemáticas mostrando un valor predictivo superior al que tenían las habilidades preparatorias para las matemáticas (Toll et al., 2011).

Con niños más mayores se han encontrado resultados en la misma línea. Por ejemplo, Acosta et al. (2012) informan que el grupo con dificultades en la resolución de problemas matemáticos, obtuvo menores puntuaciones en memoria de trabajo verbal y viso-espacial, inhibición y atención. Existen, por último, también evidencias de que la inhibición, junto con la memoria de trabajo verbal y viso-espacial, predicen el rendimiento matemático de niños con trastornos de atención (TDAH) en tareas de comprensión numérica y cálculo (Miranda, Colomer, Fernández y Presentación, 2012).

En síntesis, parece claro que la competencia matemática en las etapas posteriores va a depender del adecuado desarrollo de habilidades matemáticas básicas en los primeros años y que parece estar relacionada con variables cognitivas generales, especialmente con inhibición y memoria de trabajo.

III. Objetivos

En la línea de investigación de los autores anteriormente citados, en este trabajo se pretende analizar la magnitud de la relación de las funciones ejecutivas con las habilidades matemáticas.

Se espera, por un lado, que las pruebas de funcionamiento ejecutivo correlacionen con las habilidades matemáticas, especialmente la memoria de trabajo.

IV. Material y método

Los 46 sujetos (Nchicas=20, Nchicos=26) con una media de edad de 5 años y 10 meses (D.T.=3.96meses, [5.4-6.3]años) que forman la muestra final de este estudio, cursan tercer nivel del 2º ciclo educación infantil. Proviene de 8 aulas de 3 colegios (2 públicos, 1 concertado) de la provincia de Castellón. Los niños fueron seleccionados al azar, 6 de cada clase, una vez descartados aquellos sujetos con algún trastorno del desarrollo o emocional severo. Para el cálculo de CI equivalente se utilizaron dos subpruebas, cuadrados y vocabulario, de la escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI, Wechsler, 1996) y se siguió el procedimiento indicado por Sattler (1982). Se han utilizado dos conjuntos de medidas para evaluar las habilidades matemáticas básicas y las funciones ejecutivas.

Tedi-Math (Grégoire, Noël y Van Nieuwenhoven, 2005): Como medida de habilidades matemáticas se ha utilizado este instrumento cuyo ámbito de aplicación abarca desde 4 hasta 8 años. Se han aplicado todas las pruebas correspondientes a la edad de 5 años. Concretamente se han evaluado: a) habilidades procedimentales de contar o PCK (contar una serie desde cero; empezando por un número; hasta un número; entre un intervalo de dos cifras, etc); b) numerar CCK (enumerar conjuntos de imágenes y reconocer la cardinalidad mediante preguntas como ¿cuántos hay en total?; ¿y si se contaran empezando desde el último?; ¿cuántos había una vez desaparecida la imagen?, etc); c) reconocimiento del sistema numérico arábigo (discriminar números en un conjunto de signos presentados); d) reconocimiento del sistema numérico oral (discriminar números en un conjunto de palabras presentadas oralmente); e) operaciones lógicas (tareas clásicas de seriación, clasificación, conservación e inclusión); f) operaciones aritméticas con apoyo en imágenes; g) con enunciado aritmético; y h) con enunciado verbal; y i) subitizing o estimación de tamaño (comparación intuitiva de diferentes conjuntos de puntos negros presentados durante un segundo). El Tedi-math ha obtenido en las pruebas de validez de constructo puntuaciones entre .698 y .861.

Stroop sol/luna: Del inglés «Sun-Moon Stroop» (Archibald y Kerns, 1999). Evalúa la capacidad inhibitoria por medio de dos hojas similares que combinan dibujos de soles y lunas dispuestos al azar. En la primera hoja el sujeto debe decir lo que ve en el dibujo. Se toma como puntuación el número de estímulos que es capaz de verbalizar en 45 segundos. Seguidamente se le presenta la segunda hoja y debe verbalizar, otra vez en 45 segundos, la respuesta contraria a la que se muestra en el dibujo, es decir, si hay un sol dirá luna y viceversa. La puntuación se obtiene de las respuestas que el sujeto ha sido capaz de acertar en el segundo ensayo, con interferencia.

Golpeteo: Subprueba del NEPSY-II (Korkman, Kirk y Kemp, 2007) que mide inhibición. El niño debe reproducir una serie de 12 estímulos auditivos que se le presentan por medio de golpecitos en la mesa (1 ó 2 golpes). A continuación se le presentan 12 estímulos más, pero en este caso no repite lo oído sino que si escucha un golpe deberá realizar dos y viceversa. La variable utilizada ha sido la cantidad de ítems correctos del segundo ensayo.

Dígitos directos: Subprueba extraída de Pickering, Baqués y Gathercole (1999). Utilizada para evaluar la memoria verbal a corto plazo. Se presentan series numéricas con longitudes desde 2 hasta 9 dígitos que el niño debe repetir en el mismo orden. La prueba se detiene cuando comete errores en 3 o más secuencias de las 4 que completan una determinada longitud. Tomamos como variable la cantidad de ensayos superados.

Dígitos inversos: Subprueba extraída de Pickering, Baqués y Gathercole (1999). Se mide la capacidad de memoria de trabajo verbal. Se pide al evaluado que repita números, con longitud de 2 hasta 9 dígitos, pero en este caso en orden inverso (por ejemplo, ante el estímulo «2-4-5»

se debe responder «5-4-2»). Se detiene la prueba si falla en 3 de 4 ítems dentro de una misma serie. Tomamos como variable la cantidad de ítems acertados.

Conteo (ver Siegel y Ryan, 1989). Esta prueba evalúa la memoria de trabajo verbal. Para su aplicación se presentan tarjetas con puntos azules y amarillos. El niño debe contar y memorizar los puntos azules de cada tarjeta y cuando aparece una hoja en blanco recordar los números que había contado en las tarjetas anteriores y en el mismo orden que habían aparecido. Están organizadas en series de cuatro ítems que aumentan su dificultad (desde 2 números a recordar hasta 4). Se para la prueba cuando el niño no es capaz de acertar al menos 2 ensayos de la misma serie. La variable utilizada es la cantidad de ensayos superados.

Odd-one-out. Prueba similar a la anterior para evaluar la memoria de trabajo viso-espacial. Para ello se presentan diferentes series de láminas con tres figuras donde una es diferente. El alumno debe señalar y recordar su posición respecto las demás, izquierda-centro-derecha (ver Henry y MacLean, 2003). Al final de cada serie aparece una hoja con filas de 3 cuadros en blanco (tantas como estímulos hay en la serie) y el sujeto debe señalar dónde estaba la figura diferente en cada lámina. La dificultad aumenta desde una hasta cuatro posiciones (láminas) a recordar. Se usa como variable la cantidad de aciertos

Laberintos: Subprueba extraída de Pickering, Baqués y Gathercole (1999). Mide la memoria viso-espacial a corto plazo. Para ello, la información a recordar se presenta en forma de rutas bidimensionales a través de laberintos simples que se presentan hasta que el niño está dispuesto a reproducirla. Ante un laberinto similar pero en blanco, el niño no debe solucionar el laberinto, sino copiar la ruta seguida en el modelo presentado anteriormente. El nivel de dificultad se incrementa cada cuatro laberintos hasta un máximo de doce de ellos. No accede al nivel siguiente de dificultad si el sujeto no es capaz de recordar correctamente al menos 3 de ellos. La variable utilizada es la cantidad de laberintos correctos.

- Procedimiento

Los sujetos fueron evaluados durante el mes de mayo, individualmente en su centro escolar. Tras la obtención de la autorización de los padres y una vez seleccionados los sujetos, la aplicación de las pruebas se realizó en 2 sesiones de 45 minutos. En una sesión se aplicó el Tedi-Math, y en la otra el conjunto de pruebas de funciones ejecutivas y las subpruebas del WPPSI (Wechsler, 1996). El orden de las sesiones y de las pruebas fue aleatorio a lo largo de la aplicación a los diferentes niños.

- Análisis estadísticos

Para el análisis estadístico el software utilizado fue el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizaron los análisis de normalidad y se realizaron correlaciones de Pearson entre los resultados de las pruebas de habilidades matemáticas, por un lado, con las pruebas de funcionamiento ejecutivo y, por otro, con los resultados de motivación. Se terminó con el

análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, en el primer bloque se introdujeron las variables motivacionales y en el segundo bloque las de funcionamiento ejecutivo, las variables dependientes fueron las diferentes habilidades matemáticas.

V. Resultados

Tabla 1. Resultados de las Correlaciones de Pearson entre puntuaciones de Funcionamiento Ejecutivo y Habilidades Matemáticas

	Dígitos Directos	Dígitos Inversos	Conteo	Laberintos	Odd One Out	Punteo	Stroop
Contar	.325*	.559***	.476**	.467**	.410**	.451**	.651***
Numerar	.349*	.311*	.359*	.291*	.154	.132	.273
S.N. Árabe	.271	.235	.435**	.447**	.192	.241	.419**
S.N. Oral	.332*	.284	.347*	.094	.574***	.489**	.225
O. Lógicas	.404**	.610***	.490**	.479**	.395**	.370*	.422**
O. Imágenes	.355*	.532***	.541***	.356*	.206	.212	.385**
O. Enun. Aritmético	.418**	.402**	.479**	.542***	.240	.407**	.618***
O. Enun. Verbal	.573***	.630***	.550***	.490**	.424**	.489**	.678***
Subitizing	.339*	.331*	.481**	.169	.568***	.588***	.258

S.N.: Sistema Numérico, O.: Operaciones y Enun.: Enunciado

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones entre las medidas de funcionamiento ejecutivo y las habilidades matemáticas, tabla 1, resultan positivos para todos los casos. Correlacionan significativamente con la variable contar todas las variables analizadas, dígitos directos ($r=.325$; $p=.027$), dígitos inversos ($r=.559$; $p=.000$), conteo ($r=.476$; $p=.001$), laberintos ($r=.467$; $p=.001$), odd-one-out ($r=.410$; $p=.005$), punteo ($r=.451$; $p=.002$) y stroop ($r=.651$; $p=.000$). Con numerar correlacionan significativamente dígitos directos ($r=.349$; $p=.018$), dígitos inversos ($r=.311$; $p=.035$), conteo ($r=.359$; $p=.014$) y laberintos ($r=.291$; $p=.050$). Con la habilidad de reconocimiento del sistema numérico árabe correlacionan

significativamente conteo ($r=.435$; $p=.003$), laberintos ($r=.447$; $p=.002$) y stroop ($r=.419$; $p=.004$). Con el reconocimiento del sistema numérico oral, las pruebas que correlacionan de manera significativa son dígitos directos ($r=.332$; $p=.024$), conteo ($r=.347$; $p=.018$), odd-one-out ($r=.574$; $p=.000$) y punteo ($r=.489$; $p=.002$). Con las operaciones lógicas, dígitos directos ($r=.404$; $p=.005$), dígitos inversos ($r=.610$; $p=.000$), conteo ($r=.490$; $p=.001$), laberintos ($r=.479$; $p=.001$), odd-one-out ($r=.395$; $p=.007$), punteo ($r=.370$; $p=.011$) y stroop ($r=.422$; $p=.004$) correlacionan significativamente. Con la prueba de operaciones aritméticas con apoyo en imágenes correlacionan significativamente dígitos directos ($r=.355$; $p=.016$), dígitos inversos ($r=.532$; $p=.000$), conteo ($r=.541$; $p=.000$), laberintos ($r=.356$; $p=.015$) y stroop ($r=.385$; $p=.008$). Para las operaciones aritméticas con enunciado aritmético las correlaciones significativas son con dígitos directos ($r=.418$; $p=.004$), dígitos inversos ($r=.402$; $p=.006$), conteo ($r=.479$; $p=.000$), laberintos ($r=.542$; $p=.001$), punteo ($r=.407$; $p=.005$) y stroop ($r=.618$; $p=.000$). Con las operaciones aritméticas con enunciado verbal correlacionan significativamente dígitos directos ($r=.573$; $p=.000$), dígitos inversos ($r=.630$; $p=.000$), conteo ($r=.550$; $p=.000$), laberintos ($r=.490$; $p=.001$), odd-one-out ($r=.424$; $p=.003$), punteo ($r=.489$; $p=.001$) y stroop ($r=.678$; $p=.000$). El subitizing con dígitos directos ($r=.339$; $p=.021$), dígitos inversos ($r=.331$; $p=.025$), conteo ($r=.481$; $p=.001$), odd-one-out ($r=.568$; $p=.000$) y punteo ($r=.588$; $p=.000$).

VI. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido examinar la relación existente entre diferentes habilidades matemáticas y las funciones ejecutivas de memoria (a corto plazo, verbal y viso-espacial; de trabajo, verbal y viso-espacial) e inhibición (tarea visual y auditiva). Los resultados muestran una estrecha relación en todos los casos. Es más, para algunas habilidades matemáticas (contar, operaciones lógicas y operaciones con enunciado verbal) las correlaciones son significativas con todas las pruebas de funcionamiento ejecutivo utilizadas.

También es importante destacar que no aparecen diferencias importantes entre las correlaciones de las diferentes habilidades matemáticas consideradas nucleares desde los diferentes modelos matemáticos (operaciones lógicas/ modelo piagetiano; contar y numerar/neopiagetiano, estimación de tamaño/subitizing) y las funciones ejecutivas. Todas estas tareas matemáticas correlacionan de forma significativa con memoria de trabajo e inhibición, con la única excepción de la tarea de numerar que correlaciona únicamente con memoria de trabajo. Destaca la importante correlación entre las operaciones lógicas, habilidades matemáticas nucleares según el modelo piagetiano, y la memoria de trabajo verbal (evaluada con dígitos inversos y conteo). Los resultados en contar destacan por las especiales correlaciones con inhibición (stroop sol/luna y punteo) y memoria de trabajo verbal (dígitos inverso y conteo). En relación a la capacidad de numerosidad, la

subprueba de estimación de tamaño presenta correlaciones destacadas con inhibición (punteo) y memoria de trabajo, en este caso viso-espacial (odd-one-out).

También las diferentes medidas de rendimiento utilizadas (operaciones matemáticas con imágenes, con enunciado aritmético y especialmente con enunciado verbal) presentan una relación significativa con la inhibición y la memoria de trabajo verbal. Estos resultados van en la línea de los recogidos por Acosta et al. (2012), Geary y Hoard (2005), Geary, Hoard y Nugent (2012) y Toll et al. (2011).

Entre las limitaciones de este estudio hay que destacar el reducido tamaño y la localización de la muestra utilizada. También que la utilización de pruebas clínicas de funcionamiento ejecutivo puede afectar a la generalización de las conclusiones. Sería conveniente realizar futuras investigaciones con muestras más amplias utilizando medidas más ecológicas de funcionamiento ejecutivo, como el Behavior rating inventory of executive function (BRIEF, Gioia, Isquit, Guy y Kenworthy, 2000)

Entre las aplicaciones prácticas que se derivan del estudio, destaca la conveniencia de incluir en la escuela tareas de entrenamiento de funciones ejecutivas en Educación Infantil, especialmente de inhibición y memoria de trabajo verbal. El programa de Adele Diamond para la primera infancia, Tools of the Mind, está basado en la investigación sobre la emergencia y la estimulación de estas funciones cognitivas a través de un currículo educativo de base vigotskiana. Mediante una serie de rigurosas pruebas experimentales, Tools of the Mind –que ha recibido un premio de la UNESCO a la excelencia como propuesta curricular–, ha demostrado tener un impacto significativo en el desarrollo de la autorregulación. Autorregulación que revierten en mayores puntuaciones en el desempeño escolar durante las fases de alfabetización temprana y de adquisición de conocimientos matemáticos.

VII. Bibliografía

ACOSTA, G. y otros (eds.) (2012): *Evolución del funcionamiento ejecutivo en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje en la resolución de problemas matemáticos. Un estudio longitudinal*. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/gacosta.pdf>

ANDERSSON, U. (2010): «Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a three-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties». *Journal of Educational Psychology*, 102, 115–134. DOI: 10.1037/a0016838

ANDERSSON, U. y ÖSTERGREN, R. (2012): «Number magnitude processing and basic cognitive functions in children with mathematical learning disabilities». *Learning and Individual Differences*, 22(6), 701–714

ARCHIBALD, S. J., y KERNS, K. A. (1999): «Identification and description of new tests of executive functioning in children». *Child Neuropsychology*, 5, 115–129

BROCK, L. y otros (eds.) (2009): «The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten». *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.06.001

BULL, R. y otros (eds) (2008): «Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years». *Developmental Neuropsychology*, 33(3), 205–228. DOI:10.1080/87565640801982312

BUTTERWORTH, B. (2003): *Dyscalculia Screener*, NFER-Nelson, London.

BUTTERWORTH, B. (2005): «The development of arithmetical abilities». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 3–18

BUTTEWORTH, B. (2010): «Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia». *Trends in cognitive science*, 14(12), 534-541

CLARK, C. y otros (eds) (2010): «Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement». *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191. DOI: 10.1037/a0019672

DESOET, A. y otros (eds) (2009): «Subitizing or counting as possible screening variables for learning disabilities in mathematics education or learning?» *Educational Research Review*, 4, 55-66.

FUCHS, L. y otros (eds) (2013): «Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice». *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 58-77. DOI: 10.1037/a0030127

GEARY, D. y HOARD, M. (2005): «Learning disabilities in arithmetics and mathematics: Theoretical and empirical perspectives». En CAMPBELL J. (ed.): *Handbook of mathematical cognition* (pp. 253-360). Psychology Press, New York.

GEARY, D. y otros (eds) (2012): «Independent contributions of the central executive, intelligence, and in-class attentive behavior to developmental change in the strategies used to solve addition problems». *Journal of Experimental Child Psychology*, 113, 49-65. DOI: 10.1016/j.jecp.2012.03.003

GIOIA, G.A., y otros (eds) (2000): *Behavior Rating Inventory of Executive Function BRIEF*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources PAR..

GRÉGOIRE, J. y otros (eds). (2005): *Tedi-Math*. Madrid: TEA.

HENRY, L. y MACLEAN, M. (2003): «Relationships between working memory, expressive vocabulary and arithmetical reasoning in children with and without intellectual disabilities». *Educational and Child Psychology*, 20(3), 51-63.

KORKMAN, M. y otros (eds) (2007): *NEPSY-II: administration manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

LANDERL, K. y otros (eds) (2004): Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students. *Cognition*, 93(2), 99-125. DOI: 10.1016/j.cognition.2003.11.004

MIRANDA, A. y otros (eds) (2012): «Funcionamiento ejecutivo y motivación en tareas de cálculo y solución de problemas de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)». *Revista de Psicodidáctica*, 17, 51-72

NAVARRO, J. y otros (2011): «Desarrollo operatorio y conocimiento aritmético: vigencia de la teoría piagetiana». *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 251-266. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.970

NUNES, T., y otros (eds) (2007): «The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school». *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 147–166. DOI: 10.1348/026151006X153127

PICKERING, S. J. y otros (eds) (1999): *Bateria de Tests de Memòria de Treball*. Barcelona: Laboratori de Memòria de la Universitat Autònoma de Barcelona.

SATTLER, JM. (1982): *Assessment of children intelligence and special abilities*. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon.

SCHLEIFER, P. y LANDER, K. (2011): «Subitizing and counting in typical and atypical development». *Developmental Science*, 14(2), 280-291.

SIEGEL, L. y RYAN, E (1989): «The Development of Working Memory in Normally Achieving and Subtypes of Learning Disabled Children». *Child Development*, 60(4), 973-980.

STOCK, P. y otros (eds) (2009): «Mastery of the counting principles in toddlers: A crucial step in the development of budding arithmetic abilities?» *Learning and Individual Differences*, 19(4), 419-422.

STOCK, P. y otros (eds) (2010): «Detecting Children With Arithmetic Disabilities From Kindergarten: Evidence From a 3-Year Longitudinal Study on the Role of Preparatory Arithmetic Abilities». *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 250-258.

TOLL, S. y otros (eds) (2011): «Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 521-532.
DOI: 10.1177/0022219410387302

WECHSLER, D. (1996): *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI)*. Madrid: TEA.



Aspectos motivacionales y habilidades matemáticas en niños de Educación Infantil

Jose Antonio Rodríguez Niño
Jose.rodriguez@uji.es
Rebeca Siegenthaler Hierro
rebeca.siegenthaler@psi.uji.es
María Jesús Presentación Herrero
presenta@uji.es

I. Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la influencia de la actividad física en los niveles de ansiedad del alumnado universitario ante los exámenes del primer semestre, así como en los resultados académicos obtenidos en ellos, estudiando para ello la diferencia de los valores que tomaban estas variables en relación a dos grupos que diferían en cuanto a la práctica o no de deporte. Participó una muestra de 31 estudiantes de último curso de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Jaume I (Castellón). El objetivo y las características de la muestra nos abocaron a una metodología descriptiva (sin manipulación de variables), y correlacional (en términos de covariación), y los principales instrumentos fueron un formulario de elaboración propia, tensiómetros y las pruebas de evaluación empleadas. Los resultados pusieron de manifiesto la ausencia de relación entre la práctica de deporte, los niveles de ansiedad pre-exámenes, y los resultados académicos obtenidos.

Palabras clave: ansiedad, deporte, rendimiento académico, universitarios.

II. Introducción

A lo largo de la etapa educativa aprendemos a desenvolvemos en ámbitos variados. No obstante, es conocido por todos, que estos aprendizajes no se realizan al mismo ritmo por las personas. Han sido diversos los estudios realizados a lo largo de la historia sobre las diferencias en los procesos lectores o escritores, aunque no tantos se han centrado en el aprendizaje que afecta a las matemáticas.

El aprendizaje en el campo matemático, y sus dificultades, ha sido explicado desde diferentes enfoques que inciden en la importancia de determinadas habilidades matemáticas básicas para los posteriores aprendizajes. Desde un modelo piagetiano, la necesidad de adquisición de una serie de operaciones lógicas (seriación, clasificación, conservación e inclusión) es un factor básico para el buen desarrollo posterior en aprendizajes matemáticos. Estudios recientes dan soporte a la relación entre estas habilidades y los posteriores logros en este ámbito (Desoete, Ceulemans, Roeyers y Huylebroeck, 2009; Navarro, et al. 2011, Nunes, et al., 2007).

Para otros, las habilidades de conteo, donde se incluyen tanto los aspectos cognitivos (conceptual counting knowledge, desde ahora CCK) como procedimentales (procedural counting knowledge, desde ahora PCK) explican mejor que las operaciones lógicas el futuro aprendizaje de la aritmética (Geary y Hoard, 2005, Fuchs et al., 2013, Stock, Desoete y Roeyers 2009, 2010).

Una tercera línea más actual apunta que la capacidad de numerosidad, entendida como la habilidad de intuir el número de objetos

en un conjunto y sus relaciones (subitizing), también diferencia a los sujetos en el aprendizaje de las matemáticas (Schleifeld y Lander, 2011). Dentro de este enfoque, Butterworth (2003; 2005; 2010) tras una revisión de trabajos sobre desarrollo infantil, neuropsicológicos, genéticos y de neuroimagen, concluye que la idea de numerosidad, es la que mejor explica el desarrollo de las habilidades aritméticas y sus dificultades. En la misma línea, Andersson (2010) y Andersson y Östergren (2012) sostienen que según sus hallazgos los problemas en las matemáticas son debidos a un déficit en una capacidad específica para elaborar y comprender los números y realizar operaciones aritméticas con ellos (hipótesis del módulo numérico defectuoso, Landerl, Bevan y Butterworth, 2004).

Lo especialmente interesante del estudio de Miranda et al. (2012) es que, en conjunto, fueron las variables motivacionales las que predijeron los procesos matemáticos por encima del valor predictivo de las funciones ejecutivas. Concretamente, la ansiedad, la actitud, las atribuciones causales y el autoconcepto mostraron un papel significativo en la predicción de la mayoría de los procesos matemáticos en niños con TDAH.

Otros estudios apuntan a una estrecha relación entre dificultades de aprendizaje de las matemáticas y problemas motivacionales (Birchwood y Daley, 2012, Volpe et al., 2006; Closas, Sanz de Acedo y Ugarte, 2011). Miñano y Castejón (2011) informan de la necesidad de incluir factores motivacionales en la formación, ya que, el conjunto de variables cognitivo-motivacionales utilizadas en su trabajo (aptitud, autoconcepto, indefensión, internalización del éxito, internalización del fracaso, orientación hacia metas de aprendizaje y orientación hacia metas de rendimiento) explican un 70% de la varianza total en el rendimiento final.

En síntesis, parece claro que la competencia matemática en las etapas posteriores va a depender del adecuado desarrollo de habilidades matemáticas básicas en los primeros años y que parece estar relacionada con variables cognitivas generales, especialmente con inhibición y memoria de trabajo. También parece clara la importancia de diferentes factores motivacionales para un adecuado desarrollo matemático. Son necesarios estudios que profundicen en la aportación conjunta de estas variables cognitivas y motivacionales que han mostrado su relevancia aisladamente.

III. Objetivos

En la línea de investigación de los autores anteriormente citados, en este trabajo se pretende explorar la relación de variables motivacionales con las habilidades matemáticas básicas. Es esperable que las variables motivacionales muestren correlaciones elevadas con las habilidades matemáticas.

IV. Material y método

Los 46 sujetos (Nchicas=20, Nchicos=26) con una media de edad de 5 años y 10 meses (D.T.=3.96meses, [5.4-6.3]años) que forman la muestra final de este estudio, cursan tercer nivel del 2º ciclo educación infantil. Proviene de 8 aulas de 3 colegios (2 públicos, 1 concertado) de la provincia de Castellón. Los niños fueron seleccionados al azar, 6 de cada clase, una vez descartados aquellos sujetos con algún trastorno del desarrollo o emocional severo. Para el cálculo de CI equivalente se utilizaron dos subpruebas, cuadrados y vocabulario, de la escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI, Wechsler, 1996) y se siguió el procedimiento indicado por Sattler (1982).

Se han utilizado dos conjuntos de medidas para evaluar las habilidades matemáticas básicas y la motivación.

Tedi-Math (Grégoire, Noël y Van Nieuwenhoven, 2005): Como medida de habilidades matemáticas se ha utilizado este instrumento cuyo ámbito de aplicación abarca desde 4 hasta 8 años. Se han aplicado todas las pruebas correspondientes a la edad de 5 años. Concretamente se han evaluado: a) habilidades procedimentales de contar o PCK (contar una serie desde cero; empezando por un número; hasta un número; entre un intervalo de dos cifras, etc); b) numerar CCK (enumerar conjuntos de imágenes y reconocer la cardinalidad mediante preguntas como ¿cuántos hay en total?; ¿y si se contaran empezando desde el último?; ¿cuántos había una vez desaparecida la imagen?, etc); c) reconocimiento del sistema numérico arábigo (discriminar números en un conjunto de signos presentados); d) reconocimiento del sistema numérico oral (discriminar números en un conjunto de palabras presentadas oralmente); e) operaciones lógicas (tareas clásicas de seriación, clasificación, conservación e inclusión); f) operaciones aritméticas con apoyo en imágenes; g) con enunciado aritmético; y h) con enunciado verbal; y i) subitizing o estimación de tamaño (comparación intuitiva de diferentes conjuntos de puntos negros presentados durante un segundo). El Tedi-math ha obtenido en las pruebas de validez de constructo puntuaciones entre .698 y .861.

Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS; McDermott, Green, Francis y Stott, 2000) es un cuestionario de motivación hacia el aprendizaje dirigido a los profesores. Consta de 29 ítems de escala likert de tres opciones: muy a menudo, a veces y casi nunca. Además de una puntuación total de motivación hacia el aprendizaje, proporciona información sobre tres factores motivacionales específicos: a) competencia o percepción del niño sobre su propia capacidad para realizar aprendizajes (mediante ítems como «Dice que las tareas son demasiado difíciles sin ni tan siquiera intentar resolverlas» o «Muestra resistencia a la hora de enfrentarse a una tarea nueva»). b) Atención/persistencia evalúa la capacidad de mantener la atención hasta conseguir la meta de la tarea («Se implica en las tareas en la medida en que se esperaría que lo hiciera para su edad», «Presta atención a lo que

se le dice»); y c) actitud positiva frente al aprendizaje, («Muestra poco interés en agradar al profesor», «Es reactivo a recibir ayuda incluso cuando una actividad es demasiado difícil»). Los factores específicos del cuestionario obtuvieron una consistencia interna de $r = .87$, $.88$ y $.78$ respectivamente en los análisis realizados por los autores.

- Procedimiento

Los sujetos fueron evaluados durante el mes de mayo, individualmente en su centro escolar. Tras la obtención de la autorización de los padres y una vez seleccionados los sujetos, la aplicación de las pruebas se realizó en 1 sesión de 45 minutos. En una sesión se aplicó el Tedi-Math. En la primera sesión se entregó a los maestros-tutores el Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS, McDermott et al., 2000).

- Análisis estadísticos

Para el análisis estadístico el software utilizado fue el paquete estadístico SPSS 19.0. Se realizaron los análisis de normalidad y se realizaron correlaciones de Pearson entre los resultados de las pruebas de habilidades matemáticas, por un lado, con las pruebas de funcionamiento ejecutivo y, por otro, con los resultados de motivación. Se terminó con el análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, en el primer bloque se introdujeron las variables motivacionales y en el segundo bloque las de funcionamiento ejecutivo, las variables dependientes fueron las diferentes habilidades matemáticas.

V. Resultados

Taula 1. Resultados de las Correlaciones de Pearson entre Medidas de Habilidades Matemáticas y Motivación

	Competencia	Aten./Persist.	Actitud	Plbs Total
Contar	.401**	.412**	.169	.393**
Numerar	.284	.246	.205	.277
S.N. Árabeto	.300*	.312*	.202	.306*
S.N. Oral	.171	.137	.151	.166
O. Lógicas	.372*	.338*	.170	.345*
O. Imágenes	.367*	.327*	.162	.339*
O. Enun. Aritmético	.318*	.375*	.199	.340*

O. Enun. Verbal	.512***	.565***	.339*	.537***
Subitizing	.273	.177	.237	.249

Aten.: Atención, Persist.: Persistencia, S.N.: Sistema Numérico, O.: Operaciones y Enun.: Enunciado.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

En la tabla 1 se muestran los resultados correspondientes al análisis de las correlaciones entre medidas de habilidades matemáticas y el conjunto de motivación, los coeficientes de Pearson son todos positivos.

Son significativos los resultados obtenidos para las correlaciones entre: a) contar y competencia ($r=.401$; $p=.006$), atención/persistencia ($r=.412$; $p=.004$) y PLBS total ($r=.393$; $p=.007$); b) Sistema numérico arábigo y competencia ($r=.300$; $p=.043$), atención/persistencia ($r=.312$; $p=.035$) y Plbs total ($r=.306$; $p=.039$), c) Operaciones Lógicas y competencia ($r=.372$; $p=.011$), atención/persistencia ($r=.338$; $p=.022$) y Plbs total ($r=.345$; $p=.019$) d) Operaciones aritméticas con apoyo de imágenes y competencia ($r=.367$; $p=.012$), atención/persistencia ($r=.327$; $p=.027$) y Plbs total ($r=.339$; $p=.021$), e) Operaciones aritméticas con enunciado aritmético y competencia ($r=.318$; $p=.031$), atención/persistencia ($r=.375$; $p=.010$) y Plbs total ($r=.340$; $p=.021$), f) Operaciones aritméticas con enunciado verbal y competencia ($r=.512$; $p=.000$), atención ($r=.565$; $p=.000$), actitud ($r=.339$; $p=.021$) y Plbs total ($r=.537$; $p=.000$). Cabe destacar que ni CCK, ni reconocimiento del sistema numérico oral ni tampoco estimación de tamaño han obtenido correlación no debida a la casualidad estadística con ninguna variable motivacional.

VI. Discusión y conclusiones

En objetivo se ha analizado la relación entre las habilidades matemáticas y diferentes medidas de motivación evaluadas a partir de un cuestionario cumplimentado por los profesores. Los resultados, en la línea de los informados por Birchwood y Daley, (2012), Miñano y Castejón (2011) y Volpe et al., (2006), ponen de manifiesto una relación directa entre ambos grupos de variables, aunque menor que la encontrada entre matemáticas y funciones ejecutivas. Dos variables motivacionales, la competencia y la atención/persistencia, correlacionan significativamente con seis de las nueve habilidades matemáticas analizadas (contar, sistema numérico arábigo, operaciones lógicas, operaciones con imágenes, operaciones con enunciado numérico y verbal). En relación a la actitud, únicamente presenta relaciones significativas con operaciones matemáticas con enunciado verbal, que es la habilidad matemática que presenta relaciones especialmente elevadas con todas variables motivacionales. Por último, numerar, sistema numérico oral y estimación de tamaño no correlacionan con ninguna variable motivacional. Dos

resultados son especialmente destacables en relación a este segundo objetivo. En primer lugar la falta de correlación de las habilidades matemáticas con la actitud evaluada por el maestro. Esto puede deberse a características del instrumento utilizado o también probable que todavía no existan conductas estables ni variaciones importantes en relación a la actitud en los niños de esta etapa educativa. El segundo aspecto destacable es la relación inexistente entre la prueba de numerosidad y la motivación. Probablemente los defensores del modelo lo explicarían en base a la naturaleza genética de la habilidad implicada (Butterworth, 2003, 2005, 2010).

Entre las limitaciones de este estudio hay que destacar el reducido tamaño y la localización de la muestra utilizada. También que la utilización de pruebas clínicas de funcionamiento ejecutivo puede afectar a la generalización de las conclusiones. Sería conveniente realizar futuras investigaciones con muestras más amplias.

El maestro debe potenciar igualmente una motivación idónea para el aprendizaje en cada uno de sus estudiantes y tener en cuenta aquellos aspectos que están directamente relacionados con el aprendizaje. Así, las creencias atribucionales, o causas percibidas de éxito y fracaso, son una variable que puede tener repercusiones directas en el rendimiento escolar en general y específicamente en el área de las matemáticas. También las creencias que tengan sobre su competencia, si se ven o no capaces de aprender y resolver tareas matemáticas, y las actitudes que tengan los alumnos hacia la materia, si la consideran útil y con sentido, pueden jugar un papel importante en el rendimiento en matemáticas.

Las tareas que no sean largas y pesadas, con una dificultad asequible para el niño, en las que se les proporcione las ayudas necesarias, y se les refuerce sus logros, en un clima de seguridad y cariño, fomentarán más la motivación que no aquellas tareas en las que el niño no consigue acabar, termina aburrido, asustado o consigue el objetivo sin ningún esfuerzo. Es importante también que el tutor preste especial atención a aquellos alumnos que no se ven capaces de aprender. Para todos los alumnos, el feedback positivo y el andamiaje son estrategias muy beneficiosas.

VII. Bibliografía

ANDERSSON, U. (2010): «Skill development in different components of arithmetic and basic cognitive functions: Findings from a three-year longitudinal study of children with different types of learning difficulties». *Journal of Educational Psychology*, 102, 115–134. DOI: 10.1037/a0016838

ANDERSSON, U. y ÖSTERGREN, R. (2012): «Number magnitude processing and basic cognitive functions in children with mathematical learning disabilities». *Learning and Individual Differences*, 22(6), 701–714

BIRCHWOOD, J. y DALEY, D. (2012): «Brief report: The impact of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on academic

performance in an adolescent community sample». *Journal of Adolescence*, 35, 225-231. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.08.011>

BUTTERWORTH, B. (2003): *Dyscalculia Screener*, NFER-Nelson, London.

BUTTERWORTH, B. (2005): «The development of arithmetical abilities». *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46, 3–18

BUTTEWORTH, B. (2010): «Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia». *Trends in cognitive science*, 14(12), 534-541

CLOSAS, A. y otros (eds) (2011): «Un modelo explicativo de las relaciones entre variables cognitivas y motivacionales y metas académicas». *Revista de Psicodidáctica*, 16, 19-38.

DESOET, A. y otros (eds) (2009): «Subitizing or counting as possible screening variables for learning disabilities in mathematics education or learning? » *Educational Research Review*, 4, 55-66.

FUCHS, L. y otros (eds) (2013): «Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice». *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 58-77. DOI: 10.1037/a0030127

GEARY, D. y HOARD, M. (2005): «Learning disabilities in arithmetics and mathematics: Theoretical and empirical perspectives». En. CAMPBELL J (ed.), *Handbook of mathematical cognition* (pp. 253-360). Psychology Press, New York:

GRÉGOIRE, J., y otros (eds). (2005): *Tedi-Math*. Madrid: TEA.

LANDERL, K. y otros (eds) (2004): «Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8–9-year-old students». *Cognition*, 93(2), 99-125. DOI: 10.1016/j.cognition.2003.11.004

MCDERMOTT, P.A. y otros (eds) (2000): *Preschool Learning Behaviors Scale*. Philadelphia: Edumetric and Clinical Science

MIÑANO, P. y CASTEJÓN, J.L. (2011): «Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural». *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.930

MIRANDA, A. y otros (eds) (2012): «Funcionamiento ejecutivo y motivación en tareas de cálculo y solución de problemas de niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) ». *Revista de Psicodidáctica*, 17, 51-72



NAVARRO, J. y otros (eds) (2011): «Desarrollo operatorio y conocimiento aritmético: vigencia de la teoría piagetiana». *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 251-266. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.970

NUNES, T. y otros (eds) (2007): «The contribution of logical reasoning to the learning of mathematics in primary school». *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 147–166. DOI: 10.1348/026151006X153127

SATTLER, JM. (1982): *Assessment of children intelligence and special abilities*. 2 ed. Boston: Allyn & Bacon.

SCHLEIFER, P. y LANDER, K. (2011): «Subitizing and counting in typical and atypical development». *Developmental Science*, 14(2), 280-291.

STOCK, P. y otros (eds) (2010): «Detecting Children With Arithmetic Disabilities From Kindergarten: Evidence From a 3-Year Longitudinal Study on the Role of Preparatory Arithmetic Abilities». *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 250-258.

VOLPE, R. y otros (eds) (2006): «Attention deficit hyperactivity disorder and scholastic achievement: a model of mediation via academic enablers». *School Psychology Review*, 35, 47-61.

WECHSLER, D. (1996). *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria (WPPSI)*. Madrid: TEA.

Quiérete más para que te quieran más.
El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene
repercusiones en sus habilidades sociales

María Carbonell Ruíz
al239271@gmail.es
Adriana García Soriano
adrianagarciasoriano@hotmail.com
Clara Hernández Peiró
al239444@gmail.es



I. Resumen

La presente investigación era un estudio de caso, de diseño descriptivo, cuyo objetivo era obtener información cualitativa, para comprobar si el fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales. Para conocer las puntuaciones iniciales en las variables autoestima y HHSS, se administraron el PAI y el BAS1 a una muestra de población TEL, compuesta por cuatro alumnos de primer ciclo de primaria. Posteriormente, se llevaron a cabo el programa de autoestima “Confiar en uno mismo: Programa de autoestima” (Isabel, Haeussler y Neva Milicic, 1996), durante 4 sesiones, y después se volvieron a pasar las pruebas PAI y BAS1. Finalmente no se obtuvieron datos estadísticos que nos permitieran afirmar la hipótesis, aunque los resultados son muy interesantes con respecto a futuras investigaciones sobre este tema.

Palabras clave: alumnado TEL, diseño descriptivo, autoestima, habilidades sociales, PAI, BAS1.

II. Introducció

El trastorno específico del lenguaje (TEL) o disfasia es una dificultad innata, duradera y relativamente autónoma para la adquisición y manejo del código lingüístico. Se señala que es una dificultad innata porque se manifiesta desde el inicio del desarrollo lingüístico del sujeto, que surge con retraso y lo hace con determinadas distorsiones que diferencian al TEL del retraso simple del lenguaje, y se diferencia de los trastornos adquiridos, incluso en época temprana, tras un período de desarrollo lingüístico normal.

En la definición del TEL también se señala que es un trastorno duradero porque, o bien acompaña al sujeto de forma manifiesta a lo largo de su vida, o bien, en muchos casos de menor gravedad tras una relativa «normalización» de los recursos lingüísticos formales con el paso de los años y con la ayuda de las intervenciones logopédicas, la afectación innata del lenguaje puede manifestarse ulteriormente.

Cuando dicha manifestación aparece de forma posterior como hemos dicho, interfiere en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, en la construcción del discurso verbal complejo (descripción, narración, conversación), y en las modalidades de trabajo mental que se apoyan en el lenguaje (inferencias, cálculo, etc.)

Además en la definición se destaca que el TEL es una afectación relativamente autónoma (específica) del desarrollo del lenguaje, ya que no depende de un déficit sensorial, motriz, intelectual o socioemocional que lo justifique. Como consecuencia del uso peculiar que le dan al lenguaje, las relaciones sociales con el grupo de iguales suelen ser pobres

y no es poco frecuente que sean víctimas de discriminaciones, de un trato social injusto o de acoso escolar. Por tanto, la afectación de las habilidades lingüísticas de la población TEL, influyen directamente en el establecimiento de relaciones sociales con sus pares y los adultos, llegando incluso a aislarles o a tener una vida social reducida en su adolescencia (Fernández- Zúñiga, 2011). Sin embargo, las habilidades sociales y psicomotrices no muestran una restricción del campo de intereses, por lo que este tipo de sujetos experimentan una frustración muy grande al no poder comunicarse de forma adecuada y satisfactoria con el entorno que le rodea (N. Crespo-Eguílaz, J. Narbona, 2006).

En este sentido aparecen gran cantidad de investigaciones que afirman que la afectación de las habilidades lingüísticas de la población TEL influye en sus habilidades sociales. Así el estudio de Farmer, M. (2000) *Language and social cognition in children with specific language impairment. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 627-636., hipotetiza que las conversaciones de un grupo TEL con los iguales promueven el desarrollo de los estados y procesos mentales. La autora comparó dos grupos de sujetos (de 10 y 11 años) con TEL que se diferenciaban por el tipo de escolarización (centros ordinarios o centros especiales) y eran los últimos quienes resultaron obtener peores resultados de ajuste social. Los resultados que se obtuvieron concluyeron que las medidas lingüísticas y de memoria a corto plazo de los sujetos no estaban relacionadas con su competencia social, pero sí lo estaban sus experiencias sociales restrictivas o negativas. Por otro lado, no se pudieron realizar comparaciones teniendo en cuenta las distintas capacidades pragmáticas de los sujetos causadas por las limitaciones de los grupos de la muestra.

Otro de los estudios que demuestran esta hipótesis es el de Andrés Roqueta, C. (2009). *Pragmática y cognición social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*; Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodològica. En esta investigación se habla sobre las dificultades en relación al lenguaje pragmático y las habilidades sociales que existen en los alumnos con TEL. En el estudio se evidencia la baja habilidad para procesar este tipo de información, así como la existencia de un subtipo TEL (semántico-pragmático) el cuál presenta unas dificultades más acusadas que el resto en este ámbito lingüístico. Este estudio nos aporta información básica para poder llevar a cabo nuestra investigación, ya que afirma la existencia de dificultades en las habilidades sociales para este tipo de alumnos y son estas las que pretendemos fomentar a través del aumento de la autoestima.

También van en esta misma línea Crespo-Eguílaz, N. Narbona, J. (2006) en su artículo *Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante*. Revista Neurológica; 43 (supl.1). El objetivo de este artículo científico es obtener una clasificación del TEL (actualmente admitidos en la bibliografía internacional) derivada de la fenomenología clínica de pacientes

hispanohablantes. Tanto hablantes, cuya lengua materna es el inglés, como hablantes cuya lengua materna es el español, se puede determinar los mismos tipos de TEL: trastorno limitado a la programación fonológica expresiva, trastorno mixto en las vertientes de comprensión y de expresión, que van desde la afectación masiva derivada de una agnosia verbal congénita a trastornos menos graves que combinan dificultad en la sintaxis receptiva y expresiva con trastorno de la fonología o de acceso al léxico; y dificultades en la pragmática del lenguaje. Este estudio nos ha dado a conocer los diversos subtipos de Trastorno Específico del lenguaje y las características más relevantes de estos.

La falta de habilidades sociales del alumnado TEL no se ve acompañada de una falta de interés social, sino que como se puede concluir con las investigaciones comentadas anteriormente, dicha falta de HHSS deriva de la dificultad en habilidades lingüísticas que presenta esta población. Por este motivo la frustración ante la falta de comunicación social y la percepción de esa dificultad para comprender o explicar lo que les gustaría transmitir a los demás, repercute directamente en el sujeto, pudiendo derivar en problemas de autoestima (Fernández-Zúñiga, 2011).

Entendiendo habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

Así pues, podemos definir que la autoestima es el conjunto de las actitudes del individuo hacia sí mismo. El ser humano se percibe a nivel sensorial; piensa sobre sí mismo y sobre sus comportamientos; se evalúa y los evalúa (Burns, 1990).

En este sentido, aparecen estudios que señalan que las habilidades sociales se ven relacionadas con la autoestima, por lo que respecta a la adopción de roles, a la autorregulación del comportamiento y al rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Sin embargo, son escasos o nulos los estudios que relacionan la variable autoestima con la falta de habilidades sociales en la población TEL.

Con todo esto, es evidente el conflicto que se nos plantea con el tipo de población TEL, pues carecen de las habilidades sociales necesarias para establecer vínculos sociales satisfactorios con el entorno que les rodea y esto puede deberse a la falta de autoestima que presentan.

Por consiguiente, nos planteamos la siguiente cuestión, siendo la lógica del problema de relación si el fomento de las autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales.

Esta investigación contribuye a constatar que la aplicación de un programa de autoestima mejorará las habilidades sociales de la población

TEL. Para esto se aplicará a una muestra de población TEL, compuesta por cuatro alumnos del primer ciclo de primaria, un programa para el fomento de la autoestima. Por tanto, la investigación cuenta con un grupo experimental, al cual se le aplicará dicho programa, y un grupo control. A ambos grupos se les realizará una evaluación inicial y otra final de las variables: habilidades sociales y autoestima.

De esta forma, el objetivo principal de la investigación es obtener información de nivel cualitativo, con el fin de comprobar si la aplicación de un programa de autoestima es capaz de afectar en las habilidades sociales de la muestra de población de la investigación.

Siendo la hipótesis de este trabajo en la que se concreta el problema de la misma: El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales.

III. Objetivos

Objetivos generales

Fomentar la autoestima del alumnado TEL mejorando, así, sus habilidades sociales.

Objetivos específicos

Potenciar la inclusividad del TEL con autismo en el grupo de iguales.

Mejorar la autoestima del alumnado TEL a partir de la aplicación de un programa.

Fomentar las habilidades sociales del alumnado TEL.

IV. Material y método

1. Diseño

La presente investigación sigue un diseño descriptivo pues los sujetos no se han podido asignar de manera aleatoria a las distintas condiciones experimentales debido al contexto.

Se trata de un estudio de caso pues es una investigación centrada en un único grupo de población, cuya finalidad máxima es la descripción más que la investigación en sí.

Además es un estudio longitudinal dónde se realiza una evaluación inicial y una evaluación final, en dos tiempos distintos con niños diagnosticados con TEL.

2. Muestra

La muestra que formó parte de esta investigación, fue tomada en el curso 2012-2013. Participaron 4 sujetos diagnosticados con TEL divididos en dos grupos en función de sus niveles de habilidades sociales, sin ser

importante para esta selección las variables edad y sexo. Los participantes tenían entre 7 y 9 años de edad, y estaban escolarizados en una escuela pública ordinaria de la provincia de Castellón.

La selección de la muestra de población se llevó a cabo a partir de un mismo protocolo de actuación:

1) Criterios clínicos de pertinencia al grupo TEL: la muestra de población se caracteriza por estar formada por sujetos con un diagnóstico TEL evaluados por el orientador del centro a través de dos pruebas estandarizadas de lenguaje: la batería de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG- Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005), y el subtest de Memoria de Frases de la batería Evaluación del Lenguaje Infantil (ELI - Saborit y Julian, 2005).

2) Criterios para diferenciar el grupo TEL en función de la puntuación en la variable habilidades sociales: se hizo una evaluación inicial de las habilidades sociales de los cuatro sujetos de la muestra. Los resultados obtenidos en la variable sirvieron para determinar que sujetos pasarían a formar parte del grupo control y quiénes formarían el grupo experimental. Para ello, se dividió la muestra de población de forma equiparable, con el fin de que aquellos sujetos que obtuviesen las puntuaciones más altas en habilidades sociales fuesen separados cada uno en uno de los grupos (uno en el grupo control y otro en el grupo experimental). Así los dos grupos de estudio parten de una similar puntuación en esta variable dependiente potenciando la validez externa de la investigación.

3. Procedimiento

Para la realización de nuestra investigación, se administró el *BAS1* (*Batería de Socialización para profesores*) (Silva y Martorell, 1989), en la evaluación inicial y la evaluación final de las habilidades sociales. Se trata de un instrumento dirigido a profesores y padres que permite detectar varios aspectos de la conducta social en niños y adolescentes y que resulta idónea en el caso de alumnado TEL que cuentan con dificultades comunicativas. Por ello la *BAS1* fue cumplimentada por las maestras/os (maestra de AyL, maestra de PT y tutores), que tenían un contacto directo con los sujetos de la muestra.

Es una batería compuesta por 118 ítems con respuesta tipo *Likert* (nunca, alguna vez, frecuentemente, siempre) y con él se obtiene un perfil de socialización del cual hemos tenido en cuenta las puntuaciones de las dimensiones generales de socialización (liderazgo, jovialidad, sensibilidad) y en la escala criterial de socialización (escala global de adaptación social). Puesto que guardan relación directa con la variable habilidades sociales.

También se evaluó la variable dependiente autoestima a partir de la *Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI)*, dirigida a niños con edades comprendidas entre los 5 y 6 años y compuesta por 34 ítems que

se evalúan a través de imágenes, por lo que es adecuado para personas con afectación de las habilidades lingüísticas.

Para completar la evaluación con información cualitativa se realizó una observación sistemática de tipo no participante de la variable habilidades sociales a través de una hoja de registro que evalúa la variable habilidades sociales con un formato de respuesta tipo escala *Likert* (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca). La observación fue longitudinal ya que se llevó a cabo en dos momentos diferentes a lo largo del tiempo en el mismo contexto y fue codificada con la misma hoja de registro (antes de la aplicación del programa y después de su aplicación) y tuvieron lugar en situaciones naturales, exactamente se llevaron a cabo en el contexto del aula y durante la hora del patio. Se utilizaron para el registro y la codificación de los datos dos hojas de registro, una para cada uno de los entornos de observación.

Para conseguir un mayor rigor, se empleó la triangulación de la información, es decir, el registro fue realizado por las tres investigadoras del presente estudio con el fin de realizar una observación científica.

Por último el programa de autoestima que se ha aplicado en esta investigación es Confiar en uno mismo: Programa de autoestima (Isabel, Haeussler y Neva Milicic, 1996), que se llevó a cabo en 4 sesiones en las cuales se trabajaba la autoestima de forma grupal.

V. Resultados

1. Análisis de la evaluación inicial

Los resultados hallados en la evaluación inicial de la variable autoestima, a través del *PAI (Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil)*, nos ha permitido obtener los perfiles de los cuatro sujetos de la muestra. Como podemos ver a continuación:

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 1 es de 114, correspondiente a un PC de 45, por lo que se sitúa por debajo de la media.

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 2 es de 112, correspondiente a un PC de 40, por lo que se sitúa por debajo de la media.

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 3 es de 107, correspondiente a un PC de 25, por lo que se sitúa por debajo de la media.

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 4 es de 110, correspondiente a un PC de 30, por lo que se sitúa por debajo de la media.

Observamos que los cuatro sujetos obtuvieron puntuaciones similares, sin diferencias significativas entre ellos, situándose por debajo de la media con respecto a su edad. Se puede confirmar, así, que el alumnado TEL tiene una baja autoestima, tal y como se justifica en las

investigaciones que aparecen en la justificación de la presente investigación. De forma que partimos inicialmente de una muestra con una puntuación muy similar en la variable autoestima por lo que parten del mismo nivel. Por tanto, los resultados no van a determinar qué sujetos compondrán los dos grupos de la investigación (Grupo Control y Grupo Experimental).

En segundo lugar, los resultados hallados en la evaluación inicial de la variable dependiente habilidades sociales, a través del BAS1 (Batería de Socialización para Profesores), nos permiten obtener las puntuaciones de los sujetos de la muestra en cuanto a las dimensiones generales de socialización (liderazgo, jovialidad y sensibilidad) y a la escala criterial-socialización (escala global de adaptación social).

En la de dimensión liderazgo las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 9, 4, 5 y 2, que corresponden a los PC 15, 5, 5 y 1, respectivamente.

En la de dimensión jovialidad las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 17, 20, 11 y 9, que corresponden a los PC 20, 35, 5, 3, respectivamente.

En la de dimensión sensibilidad las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 9, 11, 12 y 4, que corresponden a los PC 5, 10, 15 y 1, respectivamente.

En la de dimensión Escala Criterial-socialización correspondiente a la Escala global de adaptación social, las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 28, 25, 12, 18, que corresponden a los PC 45, 30, 1 y 5, respectivamente.

De igual modo, cabe destacar que aun existiendo diferencias entre ellos, los cuatro se encuentran por debajo de la media en todas las dimensiones evaluadas.

Analizando a grandes rasgos los resultados obtenidos, a diferencia de los resultados obtenidos en la variable dependiente autoestima, las puntuaciones obtenidas en habilidades sociales sí determinan en qué grupo (grupo control o grupo experimental) situamos a cada sujeto de nuestra muestra, ya que, como se puede observar en la Tabla 4, existen dos sujetos de la muestra que obtienen puntuaciones más altas en la mayoría de las dimensiones evaluadas, en comparación con los otros dos.

Por tanto, atendiendo a la disparidad de puntuaciones registradas, se procederá a conformar el grupo control y el grupo experimental de la forma más equiparable posible. Para ello cada uno de los grupos estará formado por un sujeto con puntuaciones altas y un sujeto con puntuaciones más bajas, estas puntuaciones se consideran altas o bajas tomando como referencia las puntuaciones obtenidas por nuestra muestra de la población.

Respecto a los resultados obtenidos a través de las sesiones de observación directa y puesto que se realizan a partir de los datos registrados de las tres observadoras, se procedió a realizar una comparación de los mismos. A partir de las hojas de registro se afirma que los miembros que componen la muestra cuentan con dificultades en

ciertas habilidades sociales básicas. Algunos puntos que cabe destacar son su preferencia por jugar solos, las escasas habilidades para iniciar una interacción con sus iguales (tanto en conversación como en juego), las bajas expectativas con respecto a sus posibilidades de éxito en las tareas académicas, el hecho de actuar de forma retraída de forma general y la falta de habilidad para la búsqueda de soluciones ante los problemas.

Finalmente, y debido a los resultados obtenidos en la evaluación inicial mediante el PAI, el BAS1 y las observaciones se dividió a los sujetos de la muestra en dos grupos:

Grupo control: formado por el sujeto 1 (VD HHSS=15, VD Autoestima=114) y el sujeto 3 (VD HHSS=10, VD Autoestima=107).

Grupo experimental: formado por el sujeto 2 (VD HHSS=15, VD Autoestima=112) y el sujeto 4 (VD HHSS=8, VD Autoestima=110).

Cabe puntualizar que para obtener la puntuación anterior de HHSS de cada sujeto, se ha realizado una media de las 4 dimensiones evaluadas en cuanto a esta variable.

2. Análisis de la evaluación final

Tras la aplicación del programa de autoestima al grupo experimental procedimos a volver a evaluar las variables autoestima y habilidades sociales. Para ello se administraron las mismas pruebas psicométricas utilizadas en la evaluación inicial, teniendo en cuenta los resultados del grupo control y del grupo experimental de forma separada.

Los resultados de la evaluación final de la variable autoestima del grupo control aparecen son los siguientes:

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 1 es de 114, correspondiente a un PC de 45, por lo que se encuentra por debajo de la media.

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 3 es de 110, correspondiente a un PC de 30, por lo que se encuentra por debajo de la media.

Analizando estos resultados, se afirma que al comparar las puntuaciones del grupo control de la evaluación inicial y final no ha existido prácticamente ningún cambio en la puntuación de esta variable dependiente en los sujetos sino que, prácticamente, se han mantenido estables.

Los resultados de la evaluación final en la variable autoestima del grupo experimental los podemos encontrar son los siguientes:

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 2 es de 115, correspondiente a un PC de 50, por lo que se encuentra dentro de la media.

La puntuación directa en autoestima obtenida por el sujeto 4 es de 117, correspondiente a un PC de 55, por lo que se encuentran un poco por encima de la media.

Como se puede comprobar, comparando estos resultados, las puntuaciones obtenidas por los dos

sujetos del grupo experimental en la evaluación final, extraídas del PAI, muestran un incremento en la variable autoestima con respecto a las puntuaciones obtenidas en esta misma variable en la evaluación inicial.

Por otro lado, los resultados de la evaluación final de la variable habilidades sociales del grupo control que podemos observar en la Tabla 8 son los siguientes:

En la de dimensión liderazgo las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 10 y 5, que corresponden a los PC 15 y 5, respectivamente.

En la de dimensión jovialidad las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 17 y 11, que corresponden a los PC 20 y 5, respectivamente.

En la de dimensión sensibilidad las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 8 y 13, que corresponden a los PC 5 y 20, respectivamente.

En la de dimensión Escala Criterial-socialización correspondiente a la Escala global de adaptación social, las puntuaciones obtenidas por los sujetos son 29, 16, que corresponden a los PC 50 y 3, respectivamente.

Comentar también que a través de la observación directa de las habilidades sociales de ambos grupos, no se han obtenido datos significativamente diferentes en los grupos (experimental y control) al comparar los resultados de esta evaluación con los obtenidos en la evaluación inicial.

Por lo tanto, en la evaluación final únicamente se han producido diferencias significativas en la variable autoestima del grupo experimental.

VI. Discusión y conclusiones

El objetivo de la presente investigación es comprobar si la aplicación de un programa de autoestima es capaz de afectar en las habilidades sociales de la muestra de población de la investigación formada por cuatro sujetos TEL. Para ello se ha evaluado de forma inicial las variables dependientes (autoestima y habilidades sociales) y con los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos de evaluación (BAS1, PAI y observación sistemática) se realizan los grupos de la investigación (grupo control y grupo experimental) de forma equiparable.

Tras la confección de los grupos se administra un programa de mejora de la autoestima (Confiar en uno mismo) al grupo experimental, durante el horario lectivo. A continuación después de aplicar el programa pasamos a evaluar nuevamente las variables dependientes de la investigación (autoestima y habilidades sociales), a través de los mismos instrumentos empleados en la evaluación inicial, con el fin de comparar las puntuaciones obtenidas de estas variables en ambas evaluaciones (evaluación inicial y final).

A partir de los datos cualitativos recogidos en los resultados, rechazamos la hipótesis de la presente investigación: El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales. Puesto que con los resultados que hemos obtenido únicamente

podemos afirmar, no de manera estadística sino cualitativa, que el grupo experimental ha aumentado en la variable autoestima tras la aplicación del programa. Esto se afirma comparando con las puntuaciones del grupo experimental en la variable autoestima antes y después de la aplicación de dicho programa y contrastando estos mismos resultados con las puntuaciones en esta misma variable que ha obtenido el grupo control.

Sin embargo, respecto a la variable habilidades sociales no se puede afirmar que hayan habido cambios significativos en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de autoestima.

Por lo tanto, se puede concluir con que ha habido cambios significativos en la variable dependiente autoestima en el grupo experimental tras la aplicación del programa *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima*, pero estos cambios en la variable no han repercutido de manera significativa en la variable dependiente habilidades sociales del grupo experimental. De forma que no se puede afirmar la hipótesis que perseguía la presente investigación.

Esta es una de las conclusiones más relevante que se pueden afirmar en esta investigación, pero también cabe destacar las principales limitaciones encontradas en la misma:

- La muestra de población está formada por cuatro sujetos, con lo que no puede ser representativa. Esto se debe a que existe gran dificultad para encontrar una gran muestra que represente a la población TEL.

- La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante los instrumentos que más podían adaptarse al colectivo (TEL) al que va dirigido la investigación, a pesar de esto no existe una demostración científica de que estos sean realmente los más adecuados para la muestra.

- Los cambios en la variable habilidades sociales de ambos grupos pueden deberse a otros efectos como el desarrollo e incremento de la madurez de los alumnos, el aprendizaje a lo largo del curso escolar, etc.

- Existe una gran dificultad para poder establecer con certeza la existencia de una relación entre la variable habilidades sociales y autoestima.

- La aplicación del programa no se ha llevado durante el tiempo que se tenía estimado en un principio, puesto que el colegio al que pertenecían los sujetos de la muestra limitó la aplicación del programa a unas pocas sesiones.

Por otra parte, también comentar que tras la realización de la investigación se han encontrado posibles mejoras.

Primero comentar que la aplicación del programa *Confiar en uno mismo: Programa de Autoestima* ha supuesto mejoras en la variable autoestima de los sujetos del grupo experimental. Sin embargo, sería conveniente que en futuras investigaciones se aplicase este programa durante una mayor duración de tiempo.

También se encuentra la necesidad de seguir estudiando el tema de las habilidades sociales en el colectivo TEL con el fin de recalcar la necesidad de trabajar estas habilidades con los mismos, acabando con las evidencias contradictorias e incompletas existentes.

Para finalizar resaltar las principales conclusiones obtenidas en la investigación Quiérete más para que te quieran más.

En primer lugar, afirmar que los datos obtenidos no son representativos de la población TEL pues, como ya se ha comentado, el estudio se basa en una muestra de investigación muy pequeña.

Comentar también que tampoco se ha podido afirmar la hipótesis: El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales, en la cual se basa la investigación.

En este sentido decir que a pesar de que no se han obtenido datos estadísticos que puedan afirmar la hipótesis, si se han obtenido datos a nivel cualitativo muy interesantes para continuar estudiando el tema de las habilidades sociales y la autoestima en el alumnado TEL en futuras investigaciones.

La presente investigación también ha servido para darnos cuenta de la necesidad de crear instrumentos psicométricos que evalúen las habilidades sociales y autoestima que destinados a la población TEL.

VII. Bibliografía

ANDRÉS ROQUETA, C. (2009): *Pragmática y cognición social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*; Castelló de la Plana: Universidad Jaume I, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodológica.

BERMÚDEZ, M.P. (2001): *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

CRESPO-EGUÍLAZ, N. NARBONA, J. (2006): «Subtipos de trastorno específico del desarrollo del lenguaje: perfiles clínicos en una muestra hispanohablante». *Revista Neurológica*; 43 (supl.1).

DÍAZ-AGUADO, MA. J. MARTÍNEZ ARIAS, R. ARIAS (1995): *Programa de Mejora del Sistema de Atención Social a la Infancia. Niños con Dificultades Socioemocionales (SASI)*. (1995). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

FARMER, M. (2000): «Language and social cognition in children with specific language impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 627-636.

ISABEL, M. HAEUSSLER, P. NEVA MILICIC, M. (1996): *Confiar en uno mismo: programade autoestima*. Madrid. CEPE.

PUYUELO SANCLEMENTE, E.H. WIIG, J. RENOM PINSACH, A. SOLANAS PÉREZ (1998): *Batería de Lenguaje Objetiva y Criterial (BLOC)*. Barcelona: Masson.

RAMOS ÁLVAREZ, R. SANTAMARÍA FERNÁNDEZ, P. (2010): *Cuestionario de evaluación multimedia y multilingüe de la autoestima*. Madrid. Tea.

RAMOS ÁLVAREZ, R. (2006): *A-EP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria*. Madrid: Tea.

ROCA, E. (2005): *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.

SABORIT MALLOL, C. JULIÁN MARZÁ, J.P. ESCALA (2005): *Llenguatge Infantil (ELI)*. Castellón: Universidad Jaume I.

SHARON, L. PHILPOTT, J. (1992): *Mejora de las habilidades sociales*. Madrid: Albor de psicología.

SILVA MORENO, F. MARTORELL PALLÁS, M. (2010): *BAS 1: batería de socialización para profesores y padres*. Madrid. Tea.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1997): *Me gusta quién soy: programa para mejorar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima: Educación Primaria, 2o y 3er ciclos*. Madrid: Escuela Española.

VILLA SANCHEZ, A. AUZMENDI ESCRIBANO, E. (1992): *Percepción del Autoconcepto Infantil*. Bilbao. Mensajero.

Dificultades en la comprensión infantil de tareas emocionales ligadas a deseos y creencias

Rocío Pedro Mur
rocio_agv89@hotmail.com
Rosa Ana Clemente
clemente@uji.es

I. Resumen

La comprensión de emociones es, evolutivamente compleja, puesto que el mundo emocional aparece desarrollado en varias vertientes: la comprensión de emociones primarias o secundarias, la comprensión de varias emociones juntas, el conocimiento de que los humanos no solemos mostrar todo lo que sentimos, así como que, en ocasiones, manifestamos, por compromiso social, emociones que no sentimos. Esta compleja organización hace que comprender las propias emociones y las de los demás tenga un coste que suele desarrollarse durante toda la infancia. Sin embargo, el ser capaz de tener estas habilidades permite a los niños/as comportarse más adecuadamente con su ambiente y generar habilidades de carácter socio cognitivo útiles para las relaciones interpersonales. El trabajo que se ha realizado referencia los datos de diagnóstico evolutivos previos a un proyecto de intervención emocional para niños/as de entre 5 y 8 años. El estudio se llevó a cabo en un ambiente pseudoescolar (campamento de verano) durante un mes, a la vez que los participantes realizaban otras actividades propias de dicho recurso. Los participantes fueron 40 niños/as. Las tareas para evaluar eran viñetas con pequeñas historias en las que los protagonistas sentían una emoción que debía ser reconocida por el participante. Los resultados demuestran una clara relación entre comprensión emocional y edad, de forma que los niños y niñas mayores de la muestra alcanzan mejores niveles, especialmente en la comprensión de emociones secundarias y encubiertas relacionadas con deseos o creencias de los protagonistas. La discusión se centra en comparar las dificultades que presentan las tareas complejas en las que una emoción se encubre por deseabilidad social. Este trabajo se ha realizado gracias a las ayudas: Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU2010-21791) y Fundación Caixa Castellón-Bancaixa (P1-182010-16).

Palabras Clave: Emociones, comprensión emocional, tareas emocionales.

II. Introducción

La emoción es un proceso psicológico adaptativo, que tiene la finalidad de reclutar y coordinar al resto de los procesos psicológicos, cuando determinadas condiciones de la situación exigen una respuesta rápida y efectiva, para ajustarse a los cambios producidos en el medio ambiente (Fernández-Abascal, Martín Díaz y Domínguez Sánchez, 2001). Podríamos decir que las emociones alteran los restantes procesos psicológicos, ya que cargan de afecto la percepción, dirigen la atención, activan la memoria, movilizan cambios fisiológicos, planifican acciones, la comunicación tanto verbal como no verbal y en definitiva motivan toda acción. El mundo emocional es amplio y complejo, por lo que en la actualidad la investigación sobre éste está acaparando la atención de

muchos teóricos. Ser competente emocionalmente implica la posesión de una amplia gama de capacidades y habilidades que permiten a las personas el enfrentamiento a su entorno de una forma más adecuada, además de poder reconocer los estados internos propios y de los demás. Para que esto último pueda llevarse a cabo es necesaria la posesión de Teoría de la Mente (TOM), refiriéndonos con ello a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, emociones, intenciones y creencias (Astington y Baird, 2005; Flavell, 2004) y la posesión de competencia social, principalmente para poder entender cuando una emoción aparece manifiesta o por el contrario aparece de forma encubierta (Mizokawa y Koyasu, 2011). Siendo las últimas objeto de estudio de algunos teóricos en sus investigaciones, en las que se atribuye una mayor dificultad al reconocimiento de emociones ocultas con valencia positiva frente al de emociones ocultas con valencia negativa (Mizokawa, 2007; Mizokawa y Koyasu, 2011). En definitiva, se puede apuntar que la competencia emocional puede ser analizada como la posesión de diferentes dominios (Saarni, 1999), refiriéndose con ello a la capacidad de experimentar emociones, expresarlas, reconocerlas, regularlas, etc. La literatura hace referencia en muchas ocasiones a estas capacidades y hace propuestas sobre los componentes que debe tener una persona para que pueda considerarse que esta es competente emocionalmente. Concretamente, el Test de Comprensión de Emociones (TEC) (Pons y Harris, 2000) evalúa la capacidad individual de los niños/as para entender nueve aspectos diferentes de la emoción. Estos aspectos evaluados en el TEC son: reconocimiento, causa externa o situacional, deseo, conciencia/creencia, recuerdo, regulación, ocultamiento, emoción contradictoria y moral. El objetivo de dicha prueba es relacionar la comprensión emocional con áreas de la teoría de la mente al secuenciar las tareas en función de su relación con los deseos y creencias propios y de los otros.

Antes de la aparición de pruebas de evaluación como la descrita, los teóricos de la Teoría de la Mente ya habían comprobado experimentalmente la aplicación de los conceptos mentalistas de deseos y creencias a la comprensión de emociones propias y ajenas (ver para un resumen en castellano, el trabajo de Arias, 2008). Esto se debe a que tener en cuenta los aspectos mentalistas de las emociones, supone ser consciente de los estados internos que se generan en los niños/as que asimilan los sucesos y que sienten interna y externamente los efectos que provoca el estado emocional. Hacer referencia a los deseos y creencias implica tener en cuenta el contexto en el que se dan las emociones, ya que en ocasiones los deseos o ganas de realizar una acción son el desencadenante de una respuesta emocional (por ejemplo: querer comer un helado y que éste se caiga al suelo justo antes de probarlo, provoca tristeza o rabia por parte de la persona que deseaba comérselo), pero también pueden serlo las creencias acerca de las diferentes acciones a realizar (por ejemplo: expresar alegría y agradecimiento ante un regalo que no te gusta, por la creencia de que en ciertas ocasiones hay que

contar mentiras piadosas para no dañar a los demás). (Pedro, Andrés y Clemente, 2013).

Si nos centramos en las emociones, observamos que éstas surgen cuando una persona vive una situación que es relevante para los objetivos o expectativas que tiene (Lazarus, 1991) y generalmente sentir emociones distintas nos hace más propensos a realizar unas acciones u otras (Frijda, 1986), de ahí la importancia que tienen para el desarrollo de nuestras vidas, por ello es importante conocerlas y entenderlas. De esta forma, destacamos que se pueden distinguir emociones básicas o primarias y complejas o secundarias. Las primeras son aquellas que están relacionadas directamente con los procesos de adaptación, y se corresponden con un estado afectivo diferente, originando cada una de ellas patrones peculiares y diferenciales, al menos en el plano afectivo y conductual. En contraposición a estas emociones, las secundarias son aquellas que aparecen ligadas al desarrollo cognitivo, a las referencias sociales y al aprendizaje cultural. Éstas últimas no tienen un afrontamiento característico y pueden estar al servicio de motivaciones complejas (Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010).

La capacidad para desarrollar la comprensión emocional aparece a lo largo de la infancia y experimenta una progresión gradual hasta la adolescencia, en la que se alcanza prácticamente la habilidad de un adulto (Loeches, et al., 2004). Por este motivo, se entiende que a medida en la que aumente la edad, la comprensión de emociones será más precisa y acertada, aunque es necesario tener en cuenta que influye el entorno cultural en el que el niño/a se desarrolle (Tenenbaum, Visscher, Pons y Harris, 2004), ya que tal y como se ha nombrado con anterioridad, las creencias que posee una persona son el desencadenante de las respuestas emocionales que ésta tenga.

La aproximación del proceso evolutivo que se sigue en la comprensión de emociones podría ser la siguiente: a los 3-4 años se considera que los niños/as son capaces de reconocer las expresiones básicas fáciles (como la alegría o la tristeza), comprender las causas de las emociones (por ejemplo: una persona está triste porque otra está enferma) y entender el papel que tienen los deseos en éstas (por ejemplo: una madre quiere que su hijo se porte bien); alrededor de los 5-7 años los niños/as alcanzan la capacidad de tener en cuenta el papel que juegan las creencias en las emociones así como distinguir qué puede haber diferencias entre lo que se expresa a los demás y lo que se expresaría para uno mismo (por ejemplo: no se expresa una opinión personal en su totalidad ante una persona que tiene una opinión contraria y autoridad sobre ti); sobre los 8-9 años los niños y niñas saben que el juicio moral influye en las emociones que se sienten, que éstas pueden ser reguladas y que en ocasiones se pueden sentir varias emociones a la vez. (Tenenbaum, Alfieri, Brooks, y Dunne, 2008; Grazzani y Ornaghi, 2011).

III. Objetivos

333



El objetivo general que se persigue es evaluar el reconocimiento de emociones primarias y secundarias que se dan en situaciones de la vida cotidiana en las que se generan a la vez emociones manifiestas y encubiertas, unas veces basadas en creencias y otras en deseos, e identificar cuáles son las principales dificultades para la realización de dicho reconocimiento de forma adecuada.

Los objetivos específicos son:

- Evaluar el reconocimiento de emociones que se dan en situaciones de la vida cotidiana, de forma simple y compleja (cuando se dan a la vez emociones manifiestas y encubiertas, unas veces basadas en creencias y otras en deseos).
- Identificar cuáles son las principales dificultades para la realización de dicho reconocimiento de forma adecuada.

La hipótesis planteada al realizar esta investigación es que los niños aproximadamente a las edades estimadas contarán con las capacidades esperadas, descendiendo las dificultades a medida que aumenta la edad de los participantes.

IV. Material y método

En este estudio participaron 40 niños/as con desarrollo normotípico de edades comprendidas entre los 5 y 8 años de edad, (medias en torno a los 6 años y valor de $F= 0.23$, n.s) asistentes durante 4 horas matinales en el mes de julio de 2013 a la escuela de verano de Morella (Castellón) en la Comunidad Valenciana.

El instrumento propuesto para la evaluación es un método multisensorial que consiste en unas historias gráficas y verbales organizadas en dos viñetas (una de preparación- causa desencadenante y otra de expresión emocional) preparado para el reconocimiento de emociones. Estas viñetas contaban con doble formato (uno masculino y otro femenino), cuyo fin es facilitar la identificación del niño/a con la historia propuesta, para su adecuada comprensión. Estas historias gráficas son de 3 tipos:

1. *Reconocimiento de una emoción con expresión facial acorde (Andrés, 2009)*: Se utilizaron 11 historias donde se valoraban: 5 emociones primarias (alegría, miedo, sorpresa, enfado y tristeza) y 6 secundarias (preocupación, vergüenza, asco, envidia, duda y aburrimiento). La tónica general para llevar a cabo la evaluación consistía en la explicación de la historia por parte de la monitora, preguntando (al finalizar la explicación) cómo cree el niño/a evaluado que se siente el protagonista de la historia. La respuesta requerida era verbal.

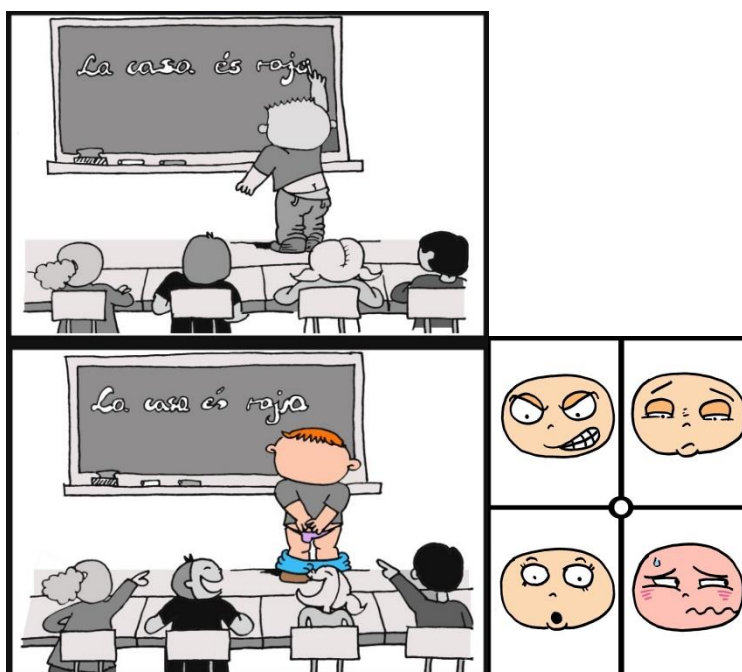
Ejemplo: evaluación de la alegría.



Junto con la presentación de las viñetas se le explicaba al niño/a la situación en la que se encontraba el protagonista de la historieta. En este caso se trata de una niña que se levanta de la cama temprano y al llegar al salón de su casa encuentra el árbol de navidad lleno de regalos. A continuación la monitora preguntaba: «¿Cómo crees que se siente María?», esperando que el niño/a participante reconociera, tanto por la explicación de la historia como por la expresión facial del dibujo que la protagonista de la historia siente alegría.

2. Reconocimiento de una emoción sin expresión facial (Andrés, 2009): Las emociones evaluadas eran las mismas que en el apartado anterior. El proceso para llevar a cabo la evaluación también era similar (la monitora explica la situación en la que se encuentra el protagonista de la historia y después pregunta directamente cómo cree el niño/a evaluado que se siente el protagonista de la historia), aunque en este caso, los participantes, además de dar una respuesta verbal, debían seleccionar su respuesta de cuatro posibles respuestas correctas. Estas cuatro posibilidades no se presentaban al azar, ya que se intentaba no confundir al niño/a evaluado, teniendo en cuenta por ejemplo que en el caso de requerirse una emoción secundaria, no estuviera entre las cuatro opciones la emoción primaria base de la secundaria requerida (por ejemplo: contento-orgullosa, triste-vergüenza, etc.).

Ejemplo: evaluación de la vergüenza.

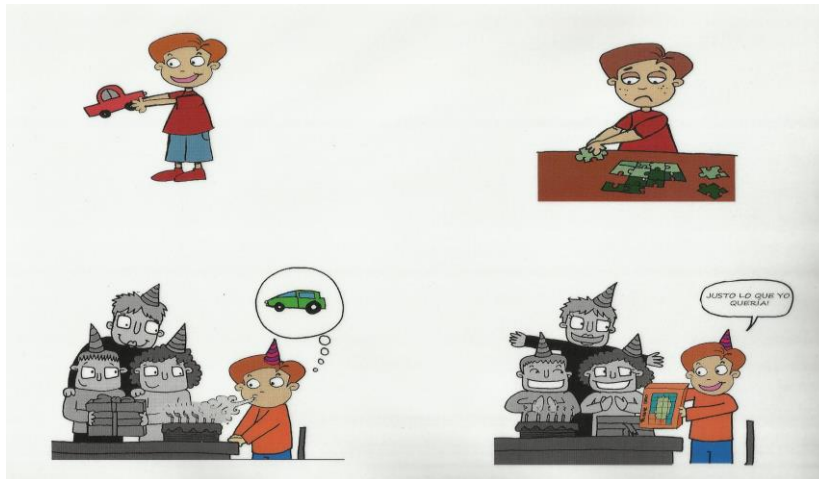


Junto con la presentación de la imagen que representa la historieta, se le explicaba al niño/a la situación. En este caso se trata de un niño al que al estar escribiendo en la pizarra de la clase se le rompe el botón del pantalón y como consecuencia éstos se le caen al suelo, quedándose semidesnudo delante de sus compañeros. Tras esta explicación se le preguntaba al niño/a evaluado «¿Cómo crees que se siente Felipe?», a la vez que se le enseñaba la imagen en la que aparecían dibujadas las expresiones faciales de cuatro emociones distintas. En este caso, para evitar confusiones, entre las 4 opciones no estaba la tristeza, ya que ésta es la emoción primaria base de la secundaria que se requiere. En este caso se esperaba identificación facial de la vergüenza junto con la verbalización de dicha emoción.

3. *Reconocimiento de dos emociones combinadas (Pedro, Andrés y Clemente, 2014)*: donde al niño/a se le explicaba la situación y se le pedía que identificara las emociones sentidas por el protagonista. Esta tarea constaba de 4 ítems en las que se combinan emociones fruto de deseos y de creencias. La combinación de emociones se daba tanto con valencia positiva como negativa y de carácter primario y secundario. Las emociones que aparecían fueron las siguientes: en la historia 1 la vergüenza (como emoción manifiesta) y el orgullo (como emoción encubierta); en la historia 2; el orgullo (como emoción manifiesta) y la culpa (como emoción encubierta); en la historia 3; la alegría (como emoción manifiesta) y la tristeza (como emoción encubierta); y en la historia 4; el enfado (como emoción manifiesta) y la alegría (como emoción encubierta). El proceso de evaluación que se llevaba a cabo era el siguiente: la monitora explicaba al niño/a evaluado la experiencia vivida

por el/la protagonista de la historia y al finalizar esta explicación le preguntaba directamente cómo creía que se sentía dicho protagonista, insistiendo con preguntas del tipo «¿crees que se siente de alguna forma más?» si el niño/a evaluado solamente reconocía una de las emociones que aparecían en la historia/viñeta.

Ejemplo: evaluación de la alegría (como emoción manifiesta-primaria y basada en deseos) y la tristeza (como emoción encubierta-primaria y basada en creencias).



Junto con la presentación de esta imagen se le explicaba al niño/a la situación en la que se encuentra el protagonista de la historieta. En este caso se trata de una manifestación emocional ante un regalo que no cumple sus deseos.

El niño/a participante debía reconocer que la emoción manifestada (en este caso la alegría) estaba dirigida por la creencia y la emoción oculta (la tristeza), por el contrario a la anterior, estaba sucedida por el respeto a los demás, es decir, por una creencia.

Las respuestas obtenidas a través de esta evaluación, se clasificaron por dos evaluadoras otorgando una puntuación según su acercamiento a la respuesta correcta. Una de las evaluadoras realizó la clasificación de todas las respuestas, mientras que las dos valoradoras comprobaron todas las respuestas que no fueron de evidente acierto o error, encontrando discrepancias en 28 de las 1040 evaluadas. Las discrepancias se solucionaron por acuerdo y finalmente tras la revisión, las respuestas infantiles se redujeron a 3 valores, siendo: 0 a aquellas respuestas incorrectas o del tipo «no sé»; 1 a aquellas que daban una emoción primaria base de la secundaria requerida (por ejemplo: asustada por sorprendida o triste por vergüenza) o también en el caso de paráfrasis (por ejemplo: «está pensando» por duda); y 2 a las respuestas correctas, aceptando como correctos los sinónimos infantiles (por ejemplo, susto por miedo).

V. Resultados

Como se planteó en los objetivos e hipótesis, en este trabajo se trató de medir el reconocimiento de emociones por parte de niños/as de edades comprendidas entre 5 y 8 años, en tareas en las que aparece una única emoción manifiesta y en las que aparecen tanto emociones manifiestas como encubiertas, todas ellas algunas veces basadas en deseos y otras en creencias.

Para comprobar el reconocimiento llevado a cabo en las tareas de evaluación se realizaron análisis de varianza, utilizando el paquete estadístico SPSS versión 21.

Los datos demuestran el carácter evolutivo del reconocimiento en emociones primarias y secundarias, donde tres de las cuatro comparaciones resultan significativas utilizando la edad como variable (ver tabla 1). El nivel de significación es más alto para las emociones secundarias ($F=8,47$ y $F=15,86$, respectivamente para las emociones con expresión facial y sin ella), a la vez que el éxito general es mucho más bajo. Así de 10 puntos posibles en las emociones primarias, la mayor parte de los participantes (incluso los de cinco años) logra medias muy cercanas al límite superior. Las emociones secundarias resultaron mucho más difíciles de reconocer (la puntuación máxima era en este caso de 12), lo que demuestra que todavía queda curso de cambio para los mayores de 8 años.

Tabla 1: Medias, desviaciones típicas y significación (ANOVAS) del reconocimiento de una emoción.

	N	Primarias		Secundarias	
		Con Ex. facial	Sin Ex. facial	Con Ex. facial	Sin Ex. facial
5 y 6 años	20	7.95 (0.75)	7.45 (1.05)	2.75 (1.07)	2.65 (1.13)
7 y 8 años	20	8.60 (0.82)	7.85 (1.34)	3.65 (0.87)	4.10 (1.16)
Valor de F y Sig.		6.76 (0.01)	1.60 (n.s.)	8.47 (0.006)	15.86 (0.000)

Respecto a las emociones complejas combinadas, en las que la tarea estaba descrita por dos emociones; una manifiesta y otra encubierta, los resultados afloran la dificultad de reconocer ambas emociones. Los datos resultados de los ANOVAS se describen en la tabla 2 adjunta. Las diferencias son significativas para los casos de las emociones manifiestas así como para las encubiertas.

Tabla 2: Medias, desviaciones típicas y significación (ANOVAS) del reconocimiento de dos emociones combinadas.

	N	Manifiestas	Encubiertas
5 y 6 años	20	4.05 (0,51)	0,10 (0,30)
7 y 8 años	20	4.75 (0,55)	1,25 (1.01)
Valor de F y Sig.		17.40 (0.000)	23.32 (0.000)

Los datos permiten un análisis más cualitativo, de forma que cabe destacar que el reconocimiento de las emociones primarias manifiestas (en nuestro caso eran alegría y enfado), alcanzan prácticamente el 100% de éxito a los cinco años. Sin embargo, cuando estas emociones aparecen encubiertas las probabilidades de ser reconocidas son muy bajas. Las cantidades de éxito no alcanzan el 40% a los siete y ocho años.

Las emociones manifiestas secundarias (vergüenza y orgullo) resultan identificadas de forma imprecisa. De hecho los valores cuantitativos se deben a la substitución de las emociones secundarias por sus correspondientes emociones primarias con significado equivalente (vergüenza por tristeza y orgullo por felicidad-contento). De un total de posibles 6 puntos consiguen medias de algo más de 4 puntos los 7 años y 8 años.

Respecto a las emociones encubiertas (pudiéndose obtener un máximo de 6 puntos) las respuestas son muy escasas (ver tabla 2), sin importar si están basadas en deseos o creencias, sean positivas o negativas. Aunque las diferencias son significativas, los datos globales, demuestran que todavía las posibilidades de desarrollo son muy amplias.

VI. Discusión y conclusiones

El trabajo que se ha descrito tenía como objetivo principal, comprobar los niveles de comprensión de diversas emociones primarias y secundarias en situaciones cotidianas de la vida infantil. Estos niveles de comprensión se evaluaban teniendo en cuenta que las emociones pueden basarse tanto en deseos como en creencias y que se manifiestan o encubren dependiendo del contexto emocional en el que se encuentre el protagonista del suceso emocional. Como la literatura ha descrito, esa comprensión se desarrolla entre los 3 y los 11 años de forma preferente (Tenenbaum et. al, 2004). Nuestros datos están en consonancia con los aportados por la literatura, puesto que se ha corroborado que en función de la dificultad de la tarea los logros son más o menos precoces. Así, el análisis de los datos demuestra que los participantes más jóvenes de nuestra muestra (5 años), no tienen dificultad en reconocer emociones básicas cuya identificación depende de una simple relación causa-efecto, tengan o no rostro que facilite la comprensión. Por otro lado, los participantes mayores de la muestra (8 años) dejan muchas tareas por resolver, especialmente las emociones de carácter social o secundario, así como las tareas de dos emociones combinadas, de las que únicamente aprecian la emoción demostrada o manifiesta, mientras que obvian -a pesar de que el experimentador le formule preguntas al respecto- otras emociones no manifiestas, pero que el contexto de la tarea permitiría identificar y reconocer. En este caso, es preciso reconocer que estos niños y niñas, todavía tienen camino evolutivo por recorrer y que propiciará alcanzar niveles de éxito en estas tareas complejas.

Sin embargo, en la explicación de los errores detectados en las situaciones complejas, con sólo una manifestación emocional real o aparente, donde la comprensión de la emoción no manifestada, no depende de la asociación simple, ni aparece representada por la expresión facial, los datos nos remiten, como hace la literatura, a edades superiores a los 9 años (Tenenbaum et. al, 2004).

El éxito en la tarea en la que la emoción manifiesta es la alegría y la escondida la tristeza podría tener una explicación, como comentan algunos autores (Mizokawa, y_Koyasu, 2011), a la recomendación socio-moral de las familias que enseñan a sus hijos e hijas a mostrar las emociones positivas y a esconder las negativas. Según nuestros datos las posibilidades de dar una respuesta acertada no depende de la valencia, sino de la demostración explícita que la tarea hace de una emoción, así como de su naturaleza básica o social.

VII. Bibliografía

ANDRÉS, C. (2009): *Pragmática y cognición social en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Jaume I.

ARIAS, L (2008): *Teoría de la Mente y Emoción: predicción emocional según deseos y creencias*. Tesis Doctoral. UNED.

ASTINGTON, J. W. y Baird, J.A. (2005): *Why Language matters for Theory of Mind*, Oxford: University Press.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G, GARCÍA, B., JIMÉNEZ, M.P, MARTÍN, M.D y DOMÍNGUEZ, F.J (2010): *Psicología de la emoción. Plan de trabajo y orientaciones para su desarrollo (2ªparte)*. Madrid: UNED.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G.; MARTÍN DÍAZ, M.D. y DOMÍNGUEZ F.J. (2001): *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.

FLAVELL, J. H. (2004): «Theory of Mind Development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quartely*», 50, 274-290.

FRIJDA, N. H. (1986):. *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

GRAZZANI, G. I., y Ornaghi, V. (2011): «Emotional state talk and emotion understanding: a training study with preschool children». *Journal of Child Language*, 38 (5), 1124-1139.

GROSS, J.J. (Ed.) (2007): «Handbook of emotion regulation». New York, NY: Guilford Press

LAZARUS, R. S. (1991a): «*Emotion and adaptation*». Oxford: Oxford University Press.

LOECHES, A., CARVAJAL, F., SERRANO, J.M, FERNÁNDEZ, S. (2004): «Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos». *Anales de psicología*, 2 (20), 241-259.

MIZOKAWA, A. y KOYASU, M. (2011): «Understanding false beliefs, hidden emotions, and social interactions among five- and six-year-olds». *The Japanese Journal of Developmental Psychology*, 22, 168-178.

PEDRO, R.; ANDRÉS, C. y CLEMENTE, R.A (2014): «Propuesta de intervención para la comprensión de emociones». En: R. González, Villanueva, L.Mateu, C; Montoya, I. Gómez, O.; Prado-Gascó, V. Górriz, A. Ordoñez, A. . (ED) *Educando emociones para mejorar el bienestar de la infancia*, 152-160.

PONS, F. y HARRIS, P. (2000): *Test of emotion comprehension (TEC)*. Oxford. University of Oxford.

SAARNI, C. (1999): «*The development of emotional competence*». New York: The Guilford Press.

TENENBAUM, H.R., ALFIERI, L., BROOKS, P.J., y DUNNE, G. (2008): «The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding». *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 249-263.

TENENBAUM, H., VISSCHER, P., PONS, F., y HARRIS, P. L. (2004): «*Emotion understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village*». *International Journal of Behavioral Development*, 28, 471-478.

Relación entre medidas neuropsicológicas y ecológicas de funcionamiento ejecutivo en infantil y su predicción del rendimiento matemático

Lorena Zorrilla Silvestre
al106987@uji.es

I. Resumen

En este estudio se exploraron las variables de funcionamiento ejecutivo (FE) a partir de pruebas neuropsicológicas y del cuestionario BRIEF, que permitieron evaluar el FE tanto en el hogar como en el colegio. El objetivo fue comparar los resultados obtenidos en la evaluación de estas funciones en niños de 5 a 6 años, con las valoraciones realizadas por progenitores y profesorado, y comprobar qué medida de estas variables predice mejor el rendimiento matemático.

En la investigación participaron 66 alumnos de tercer curso de Educación Infantil a los que se les administraron dos pruebas de memoria verbal, dos de memoria viso-espacial, dos de inhibición, un cuestionario de estimación del rendimiento matemático y el BRIEF.

Los resultados mostraron una correlación importante entre la evaluación de los niños con pruebas neuropsicológicas y las valoraciones ecológicas de profesores y padres. También hubo una correlación alta entre ambas valoraciones del BRIEF, en el dominio de metacognición.

De todas las medidas utilizadas en el estudio, la que mejor predijo el rendimiento matemático fue el BRIEF de profesores, especialmente por lo que respecta a la memoria de trabajo.

Palabras clave: Funcionamiento ejecutivo, BRIEF, pruebas neuropsicológicas, rendimiento matemático, educación infantil.

II. Introducción

Las funciones ejecutivas (FE) se han definido como los procesos que asocian ideas, movimientos y acciones simples y los orientan a la resolución de conductas complejas. En este sentido, autores como Luria (1988), Stuss y Benson (1986), Wels y Pennington (1988) consideran que las FE abarcan una serie de procesos cognitivos entre los que destacan la anticipación, elección de objetivos, planificación, selección de la conducta, autorregulación, autocontrol y uso de retroalimentación (*feedback*). Dicha capacidad incluye funciones de regulación o de gestión como la posibilidad de iniciar el comportamiento, inhibir las acciones de los estímulos, seleccionar objetivos relevantes de tareas, planificar y organizar un medio para resolver problemas complejos, utilizar estrategias de resolución de problemas de manera flexible cuando sea necesario y evaluar el comportamiento.

En términos globales, las FE posibilitan el establecimiento de un pensamiento estructurado en actividades de muy diversa naturaleza. Son como una constelación de capacidades cognitivas destinadas a resolver situaciones no esperadas o cambiantes, y es posible agruparlas en una serie de dimensiones o componentes para su estudio (Lezak, 1995; Stuss y Levine, 2000, Bausela y Santos, 2006). En nuestro caso, se han medido

variables de FE como la inhibición, cambio, control emocional y de conducta, iniciativa, planificación, memoria de trabajo (MT), organización de materiales y monitorización, que constituyen requisitos importantes para resolver problemas de manera eficaz y eficiente.

Las funciones ejecutivas están implicadas en el funcionamiento cognitivo y en el desempeño socio - emocional, requiriendo de una valoración adecuada tanto de las características del problema a resolver como de las consecuencias inmediatas, de mediano y de largo plazo, de la respuesta seleccionada. Si bien esto exige participación de los distintos sistemas sensoriales, las funciones ejecutivas se caracterizan por su independencia del *input*, es decir, coordinan y regulan las respuestas según lo que se desea alcanzar con independencia de la información que está disponible (Verdejo-García y Bechara, 2010).

Las FE en preescolar

Tradicionalmente, se consideraba que las FE no podían ser evaluadas en etapas tempranas debido a su complejidad y desarrollo prolongado. No obstante, según Anderson (2002), es posible identificar el surgimiento y desarrollo de las FE en preescolares e incluso en bebés. Baker et al. (1996) mostraron que los niños de entre 4 y 8 años, mejoran progresivamente el número de movimientos que deben realizar para completar tareas gracias al incremento en la capacidad de formar representaciones mentales y su manipulación.

Diversos estudios han evidenciado que durante la infancia existe una mejora importante en la capacidad de memoria de trabajo tanto en la modalidad visoespacial como auditivo verbal, que se extiende incluso más allá de los 6 y 7 años, por lo que su desarrollo es más tardío que otros procesos, tales como el control inhibitorio, con el cual se encuentra relacionado (Lieberman, Giesbrecht, & Muller, 2007).

Perner & Lang (2002) llegaron a la conclusión que los preescolares de entre 3 y 5 años manifestaban una importante mejora en las actividades de cambio que requieren un mantenimiento activo de la información.

Y, por último, se ha encontrado que los niños entre 3½ y 4½ años presentan dificultades para guiar sus acciones inhibiendo la respuesta dominante. El desempeño mejora conforme avanza la edad, los niños de 6 años prácticamente no presentan dificultades para realizar la acción (Diamond, 2002; Gerstadt, Hong, & Diamond, 1994).

Estos hallazgos indican que en las edades entre los 3 y los 4 años existe un progreso del proceso inhibitorio tanto de respuestas dominantes cognitivas y motoras, como de respuestas de espera con contenido motivacional, y que en niños mayores de 4 años, prácticamente se encuentran establecidas estas habilidades, por lo que se ha considerado que el control inhibitorio puede ser un proceso que permite el desarrollo adecuado de otras FE (Barkley, 1997).

La razón por la que nos centramos en el estudio de las FE en Educación Infantil, concretamente planificación, MT e inhibición, es el

hecho de que es en dicha etapa donde se empiezan a desarrollar funciones que posteriormente marcarán la etapa de primaria. Por ello, consideramos necesario tener una mejor visión de cómo se desarrollan y cómo se manifiestan éstas, tanto en el ámbito escolar como familiar, para así, poder mejorar sus condiciones de desarrollo.

Funcionamiento ejecutivo y DAM

Las habilidades en los procedimientos de cálculo matemático se han relacionado especialmente con las funciones ejecutivas de control atencional e inhibitorio, mientras que los fallos en recuperación de hechos y en la rapidez de procesamiento numérico se han descrito sobre todo como déficits en los componentes de almacenamiento verbal y/o viso-espacial de la memoria de trabajo.

Algunas investigaciones longitudinales, en la línea del presente estudio, han sido desarrolladas con el objetivo de estudiar la capacidad predictiva de las funciones ejecutivas sobre el logro matemático. Así por ejemplo, Bull & Scerif (2001); Bull, Espy & Wiebe (2008); Brock, Rimm-Kaufman, Nathason & Grimm (2009) o Clark, Pritchard & Woodward (2010) han encontrado relaciones significativas entre medidas de planificación, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, control atencional o memoria de trabajo en el último curso de preescolar y el posterior rendimiento en matemáticas, y han destacado el papel que las dificultades en una o varias de estas funciones puede jugar en la etiología de las DAM.

Recientemente Toll, Van der Ven, Kroesbergen y Van Luit (2010, 2011) han encontrado que la función ejecutiva que más predice las DAM es la memoria de trabajo, seguida en importancia por la inhibición, mientras que no hallaron poder predictivo en la flexibilidad cognitiva. Lo más sorprendente es que la MT tiene un valor predictivo superior al que tenían las habilidades preparatorias para las matemáticas.

Son muchos los estudios que han examinado la contribución de las FE en la competencia social de los niños y los problemas de comportamiento mediante pruebas neuropsicológicas estandarizadas, pero pocas se han propuesto evaluarlas de forma más ecológica.

III. Objetivos

En este sentido, se han planteado los siguientes objetivos de estudio:

1. Comparar los resultados obtenidos en la evaluación neuropsicológica de las funciones ejecutivas en infantil, con las valoraciones realizadas por progenitores y profesorado.
2. Comparar los resultados del cuestionario BRIEF en sus dos versiones, para progenitores y para profesorado, y conocer las relaciones existentes entre ambas valoraciones.

3. Averiguar qué medida de las variables de FE predice mejor el rendimiento matemático.



IV. Material y método

Participantes

El estudio se ha realizado con una muestra de 66 niños preescolares, 37 niños y 29 niñas, de diferentes colegios de la provincia de Castellón (6 públicos y 1 concertado), seleccionando al azar 6 alumnos por aula a criterio de los tutores. Los criterios de exclusión que se aplicaron fueron un CI menor de 70 y mayor de 130, alumnado con necesidades educativas especiales o con indicios de presentarlas y una incorporación tardía al sistema educativo. La edad cronológica de los participantes oscilaba entre 5 y 6 años, ya que todos cursaban el tercer nivel de Educación Infantil (P5). La puntuación de CI equivalente de todos los participantes ha sido extraída a partir de una tabla de conversión (Sattler, 1982) de las puntuaciones directas obtenidas en la prueba de cubos y vocabulario del WPPSI-R.

Diseño

La investigación responde a las características de un diseño de estudio correlacional y descriptivo, ya que lo que se pretende es mostrar el grado en que determinadas variables están relacionadas. En el diseño se ha incluido un análisis predictivo, con la finalidad de determinar cuál de todas las variables de funcionamiento ejecutivo predice mejor el rendimiento matemático.

Instrumentos

Medidas de funcionamiento ejecutivo.

Para evaluar el dominio de funcionamiento ejecutivo se utilizaron tests de memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo viso-espacial y de inhibición.

- Memoria verbal:

Subtest de dígitos de la escala de inteligencia de Weschler (1980). Consta de dos tareas: recuerdo directo y recuerdo inverso de dígitos. En la tarea de recuerdo directo el niño debe repetir en el mismo orden series de números que el evaluador lee de forma oral. En la tarea de recuerdo inverso el niño debe repetir en orden inverso la secuencia de números que el evaluador lee oralmente.

Test de Memoria de conteo (Case, Kurland, & Goldberg, 1982). Esta prueba consta de una serie de tarjetas con puntos azules y amarillos dispuestos de forma aleatoria. Consiste en contar el número de puntos azules, decirlos en voz alta y a continuación, tras contar una serie de

tarjetas, recordar el número de puntos azules citados en el orden correcto.

- Memoria viso-espacial:

Odd-one out (Henry & MacLean, 2003). En esta tarea el sujeto observa una tarjeta con tres figuras presentadas en fila y debe identificar cuál es diferente. Al final de cada ensayo el niño debe recordar la localización ésta en orden correcto señalando con el dedo en una tarjeta con espacios en blanco su posición.

Test de laberintos (Pickering, Baqués & Gathercole, 1999). Se le muestra al sujeto un laberinto con una ruta trazada en él y a continuación se le pide que trace la misma ruta en un laberinto en blanco idéntico al anterior.

- Control inhibitorio y/o impulsividad.

Tarea de sol/luna (Archibald y Kerns, 1999). Consta de dos condiciones. En la condición A, se muestra a los niños una página con 30 imágenes de soles y lunas dispuestas al azar en filas y columnas. Los niños son instruidos para responder sol a las imágenes con soles y luna a las imágenes con lunas tan rápido como puedan (dentro de un plazo de 45 segundos). Inmediatamente después se presenta la condición B, en la que se les pide que respondan rápidamente «sol» cuando el evaluador señala una luna, y viceversa.

Test de golpeteo (Batería NEPSY; Korkman, Kirk & Keny, 2007). Se presentan al sujeto dos situaciones: en la primera, congruente, debe hacer lo mismo que el examinador, cuando éste da uno o dos golpes en la mesa; en la segunda, incongruente, cuando el examinador da un golpe, el sujeto debe dar dos, y cuando da dos, el sujeto debe dar uno.

BRIEF (del inglés, *behavior rating inventory of executive function*, Gioia, Isquith, Guy y Kenworthy (1996)). Es una escala compuesta por dos cuestionarios, uno para padres y otro para docentes, diseñados para evaluar los aspectos conductuales del funcionamiento ejecutivo en el hogar y en la escuela, respectivamente. Cada cuestionario contiene 86 ítems que proporcionan una información global de la función ejecutiva a partir de dos dominios principales: índice de regulación comportamental compuesta por las escalas de inhibición, control emocional y cambio; e índice de metacognición compuesta por iniciativa, memoria de trabajo, organización de materiales, planificación y monitorización, así como una puntuación global de función ejecutiva.

Medidas de CI

- Subtest del WPPSI-R (*Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*; Wechsler, 1967):

Subtest vocabulario. Mide la fluidez verbal y manejo de vocabulario y requiere que el sujeto diga el significado de 32 palabras de dificultad creciente.

Subtest Cubos. El sujeto debe construir con cubos unos dibujos, de complejidad creciente. Evalúa la capacidad para analizar, sintetizar y reproducir dibujos geométricos abstractos.

Evaluación del rendimiento matemático

– *Cuestionario de estimación del rendimiento matemático en Educación Infantil.* Se elaboró para la investigación a partir del currículum de EI. Está compuesto por 23 ítems divididos en 4 factores: numeración, operaciones básicas, geometría y medidas de estimación de magnitudes, y otro ítem con la valoración del docente en cuanto al rendimiento matemático global del alumno.

Procedimiento

Una vez obtenidos los permisos de Conselleria de Educación, Cultura y Deporte y del Consejo Escolar de cada centro, se procedió a planificar la recogida de datos. El orden de administración de las pruebas fue idéntico en los siete centros, en igual franja horaria y en diferentes semanas. Se utilizaron las mismas pruebas e instrucciones de aplicación. Las pruebas de FE fueron administradas de manera individual por el experimentador en una sala del centro escolar donde no había distractores. Los cuestionarios del BRIEF fueron entregados a profesores y progenitores quienes los cumplimentaron con ayuda del experimentador cuando fue necesario. Una vez recogidos los datos se introdujeron en el programa estadístico y se realizaron los análisis.

Análisis estadísticos

El software utilizado para la realización de todos los análisis fue el paquete estadístico SPSS 19.0. En un primer momento, se realizaron análisis de correlación entre las puntuaciones directas de las pruebas de FE administradas a los sujetos con las valoraciones de los profesores, y análisis de correlación de las puntuaciones directas con las valoraciones de los progenitores. Posteriormente se calcularon correlaciones entre las valoraciones de los progenitores y los profesores dadas en el BRIEF. Por último, se examinó qué medida de las variables de FE predice mejor el rendimiento matemático, a partir de análisis de regresión lineal entre los factores numeración y operaciones del cuestionario cumplimentado por el docente, el total de dichos factores y la valoración del maestro sobre el rendimiento en matemáticas con las pruebas neuropsicológicas, el BRIEF de maestros y de padres.

V. Resultados

Previamente se analizó la normalidad de las pruebas aritméticas con el Test de Kolmogorov-Smirnov. Por otro lado, se ha controlado la posible incidencia del sexo, la edad y el CI, no encontrando diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las tareas asignadas a las mismas.

Relación entre los resultados obtenidos en la evaluación a los niños y las valoraciones de progenitores y profesores en cuanto a inhibición y MT.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables de FE evaluadas por pruebas neuropsicológicas con las evaluadas por los progenitores y profesores mediante el BRIEF.						
	Inhibición		MT			
	Tarea sol/luna	Test de golpeteo	Dígitos Directos	Dígitos Inversos	Conteo	Odd One Out
Control emocional	-,293*	-	-	-	-	-,300*
Iniciativa	-	-	-,331**	-,483**	-,443**	-,290*
Profesor MT	-	-	-,360**	-,505**	-,412**	-,361**
Planificación organización	-	-	-,296*	-,493**	-,331**	-,300*
Monitorización	-	-	-,280*	-,369**	-,336**	-,356**
Metacognición	-	-	-,321**	-,466**	-,357**	-,326**
Índice global compuesto	-	-	-,282*	-,406**	-,297*	-,300*
Cambio	-	-	-,271*	-	-,261*	-
Progenitores MT	-	-,354**	-,272*	-,335**	-	-,256*
Planificación organización	-	-	-,305*	-	-,297*	-,261*
Metacognición	-	-	-,281*	-	-	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
 * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 1 refleja las correlaciones entre las funciones ejecutivas de memoria de trabajo verbal, memoria de trabajo visoespacial e inhibición evaluadas en los niños y las valoraciones realizadas de las mismas funciones por los profesores y los progenitores a través del BRIEF. Existen correlaciones negativas estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas de todas las pruebas neuropsicológicas con todos los factores de iniciativa, memoria de trabajo, planificación, monitorización y, por consiguiente, con el dominio de metacognición y con el índice global de la escala, valorados por el profesorado, siendo la memoria de trabajo la que alcanza valores más altos en dígitos inversos ($r = -0,505$; $p = 0,000$).

En el apartado progenitores, es también la memoria de trabajo la que correlaciona significativamente con el mayor número de pruebas, especialmente con dígitos inversos ($r = -0,335$; $p = 0,008$).

Por otro lado, se observa una correlación baja y negativa entre el test sol/luna y el factor control emocional ($r = -0,293$; $p = 0,23$) valorado por el profesorado, no existiendo correlación entre las pruebas de inhibición y el factor de inhibición, valorado tanto por los profesores como por los progenitores.

Relación entre las valoraciones de progenitores y profesores mediante el cuestionario BRIEF.

Tabla 2.
Correlaciones entre las valoraciones de los progenitores y los profesores mediante el BRIEF

	Inhibición	Cambio	Control Emocional	Regulación Conducta	Iniciativa	Memoria Trabajo	Planificación	Organización materiales	Monitorización	Metacognición	Índice global compuesto
Padres - profesores	,371**	-	-	,272*	,441**	,576**	,469**	,266*	,432**	,478**	,422**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 2 se presentan las correlaciones entre las valoraciones dadas en el BRIEF por los maestros y por los progenitores. En el dominio de regulación de conducta existe una correlación media y significativa en el factor inhibición ($r = 0,371$; $p = 0,004$); mientras que en el dominio de metacognición existe una correlación más alta y significativa entre las valoraciones realizadas por ambos, especialmente en memoria de trabajo ($r = 0,576$; $p = 0,000$).

Predicción del rendimiento matemático según las medidas de las variables de FE.

Tabla 3.
Resultados de los análisis de regresiones lineales de las variables de FE sobre el rendimiento matemático

		β	R^2	ΔR^2	p
Factor Numeración					
Pruebas neuropsicológicas	CI	0,185	0,175	0,175	0,004
	Odd One Out	0,415	0,293	0,118	0,011
Brief-M	CI	0,234	0,182	0,182	0,003
	MT	-0,477	0,617	0,435	0,000
	Organización de materiales	-0,313	0,677	0,059	0,007

Brief-P	CI	0,303	0,172	0,172	0,005
	MT	-0,367	0,294	0,122	0,010
Factor Operaciones					
Pruebas neuropsicológicas	CI	0,229	0,224	0,224	0,001
	Dígitos Inversos	0,372	0,433	0,209	0,000
	Conteo	0,331	0,508	0,075	0,016
Brief-M	CI	0,299	0,234	0,234	0,000
	MT	-0,579	0,535	0,301	0,000
Brief-P	CI	0,269	0,221	0,221	0,001
	MT	-0,538	0,367	0,145	0,003
	Inhibición	0,299	0,437	0,071	0,028
Valoración maestro					
Pruebas neuropsicológicas	CI	0,200	0,191	0,191	0,000
	Dígitos Inversos	0,385	0,358	0,168	0,000
	Conteo	0,295	0,429	0,070	0,010
Brief-M	CI	0,206	0,210	0,210	0,000
	Iniciativa	-0,742	0,696	0,487	0,000
Brief-P	CI	0,271	0,216	0,216	0,000
	MT	-0,682	0,494	0,278	0,000
	inhibición	0,291	0,560	0,060	0,005

La tabla 3 recoge la contribución de las medidas de variables de FE a la predicción del rendimiento matemático, a partir de los resultados de los análisis de regresión lineal, realizados con los factores numeración y operaciones del cuestionario cumplimentado por los docentes y la valoración del maestro del rendimiento matemático del alumnado. En este caso se introdujo el CI en el primer bloque, y las medidas de las variables de FE en el segundo.

En todos los factores el CI fue significativo, explicado junto con otras variables. El factor numeración fue predicho por la prueba visoespacial ($\Delta R^2 = 0,118$; $p = 0,011$) que junto con el CI ($\Delta R^2 = 0,175$; $p = 0,004$) explicaban un 29,3% de la varianza total; por el CI, la MT y la organización de materiales valorados por el maestro que explican un 67,7% de la varianza total; y la MT es el único factor valorado por los padres que explica un 29,4% de la varianza.

La varianza total de las operaciones matemáticas estuvo explicada en un 50,8% por pruebas de memoria de trabajo verbal como Dígitos inversos y conteo, en un 53,5% por el CI y la MT según las valoraciones del maestro y en un 39,6% por la MT e inhibición según la valoración de los padres.

Finalmente, las pruebas de dígitos inversos, conteo y CI explican un 42,9 % de la valoración que el maestro realiza del rendimiento matemático del alumnado, CI y la variable iniciativa valorada por el maestro predicen un 69,6% del factor, y CI junto a MT e inhibición del cuestionario de padres, un 56%.

VI. Discusión y conclusiones

El primer objetivo del presente estudio fue determinar hasta qué punto existe una correlación significativa en la medición de las variables de funcionamiento ejecutivo mediante pruebas neuropsicológicas, y la valoración del maestro y del padre. Mientras que no hubo relación entre las pruebas que miden inhibición y el dominio de regulación conductual del BRIEF, la relación entre instrumentos que miden MT y dominio de metacognición fue significativa. Los resultados reproducen parcialmente los hallazgos de Dana Liebermann, Gerald F. Giesbrecht y Ulrich Müller (2007), en cuanto que no existe relación entre las valoraciones que proporcionan los padres en regulación emocional y las puntuaciones obtenidas con pruebas específicas que miden FE. Por otro lado, de acuerdo con informes anteriores, en las tareas de FE en niños en edad preescolar (Carlson, 2005; Gathercole, Pickering, Ambridge, y Wearing, 2004; Zelazo, Müller, Frye, y Marcovitch, 2003), las medidas de memoria de trabajo muestran tendencias significativas, tanto si se miden en un ambiente cotidiano como si se miden en laboratorio. Esto puede ser debido a que los comportamientos cotidianos relacionados con las FE y la regulación conductual pueden corresponder a procesos más generales de las FE, y no a aspectos más específicos de las mismas. Por ello, es difícil que los padres y maestros contesten a preguntas específicas de comportamiento a partir de impresiones generales.

El segundo objetivo de la investigación se centró en conocer las relaciones existentes entre las valoraciones de los profesores y de los padres sobre el funcionamiento ejecutivo de los niños. En relación al dominio de metacognición sí que existe correlación entre todos los factores, destacando una puntuación alta en la memoria de trabajo y planificación. Pero, por el contrario, en el dominio de regulación conductual no existe correlación debido a los factores cambio y control emocional. Lo que manifiesta que los discentes parecen regular mejor sus emociones en el contexto escolar que en el familiar. Por ello, se considera necesario analizar de forma complementaria la información aportada por observadores de diferentes contextos significativos para obtener un mejor conocimiento de las FE del niño; proponiendo que los docentes aporten directrices a los progenitores sobre cómo conseguir que sus hijos/as controlen y mejoren sus emociones en el contexto familiar.

A la luz de los resultados referentes al tercer objetivo, los análisis de regresión que se realizaron con las medidas de las variables de FE fueron relevantes. Todas las medidas de las variables junto con el CI contribuían a explicar el rendimiento de los factores matemáticos escogidos. Concretamente, la medida que más predecía cada factor era el BRIEF de maestros, seguido por el de padres y, sorprendentemente, las pruebas neuropsicológicas eran las que menos predecían las competencias matemáticas básicas. Estos datos indican que la clara predicción de una buena competencia matemática en niños de preescolar puede ser

adquirida por múltiples medidas de fuentes independientes (Clark, Caron A. C.; Pritchard, Verena E.; Woodward, Lianne J., 2010).

El primer hallazgo a destacar es la correlación significativa entre la prueba de memoria de trabajo verbal, test de dígitos inversos, y la valoración del maestro y de los padres especialmente en MT, planificación y monitorización. Sin embargo, ninguna de las pruebas de inhibición correlacionó de forma significativa con el dominio de regulación conductual del BRIEF. Estos resultados confirman la validez de las pruebas ecológicas como el BRIEF para la medición de la metacognición, siendo más fiable la valoración del maestro.

Otro hallazgo a destacar es la no correlación entre las valoraciones que el maestro proporciona sobre la regulación conductual y el control emocional del niño y las que proporcionan los padres. Esto puede ser debido a que los niños adoptan un comportamiento u otro dependiendo del contexto en el que se encuentran y de las normas establecidas en el mismo, creando diferentes percepciones de su comportamiento.

Y el último hallazgo a destacar es la importancia de la valoración del docente como predictor en el rendimiento matemático. Los resultados muestran que la valoración del maestro es la que mejor predice el factor numeración, el factor operaciones y la valoración total del rendimiento, incluso por encima de las pruebas neuropsicológicas estandarizadas. Por lo que, solamente pasando la parte del dominio de metacognición del BRIEF de maestros podemos predecir entre un 53,5% y un 69,6% del rendimiento matemático en los alumnos de infantil 5 años. No obstante, los hallazgos deben valorarse considerando varias limitaciones, como el reducido tamaño de la muestra y el hecho de que el cuestionario de estimación del rendimiento matemático en Educación Infantil fue cumplimentado por el profesorado.

VII. Bibliografía

ANDRÉS, C. (2009): *Pragmática y cognición social en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje* (TEL). Tesis doctoral no publicada. Universidad Jaume I.

ANDERSON, P. (2002): *Assessment and development of executive function (EF) during childhood*. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.

BAKER, S. C., ROGERS, R. D., OWEN, A. M., FRITH, C. D., DOLAN, R. J., FRACKOWIAK, R. S., & ROBBINS, T.W. (1996). «Neural systems engaged by planning: A PET study of the Tower of London task». *Neuropsychologia*, 34(6), 515-526.

BARKLEY, R. (1997): «Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory». *Psychological Bulletin*, 121, 65-94.

BAUSELA, E. & Santos, J.L. (2006): «Disfunción ejecutiva: Sintomatología que acompaña a la lesión y/o disfunción del lóbulo frontal. Avances en salud mental relacional (ASMR)». *Revista online internacional*, 5 (2).

BECHARA, A., DAMASIO, H., & DAMASIO, A. R. (2000): «Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex». *Cerebral Cortex*, 10, 295-307.

BULL, R. & SCERIF, G. (2001): «Executive Functioning as a Predictor of Children's Mathematics Ability: Inhibition, Switching, and Working Memory». *Developmental Neuropsychology*, 19 (3), 273–293.

BULL, R., ESPY, K. A. & WIEBE, S. (2008): «Short-term memory, working memory and executive functioning: Longitudinal predictors of mathematics achievement at age 7». *Developmental Neuropsychology*, 33, 205-228.

CARLSON, S. M. (2005): «Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children». *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616.

CLARK, C. A. C., PRITCHARD, V. E., & WOODWARD, L. J. (2010): «Preschool executive function predicts early mathematics achievement». *Developmental Psychology*, 46(5), 1176-1191

Case, R., KURLAND, M. y GOLDBERG, J. (1982): «Operational efficiency and the growth of the short term memory». *Journal of Experimental Child Psychology*, 33, 386-404.

DIAMOND, A. (2002): «Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry». En D.T. Stuss, & R. T. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466-503). Londres, UK: Oxford University Press.

GATHERCOLE, S. E., PICKERING, S. J., & AMBRIDGE, B. (2004): «The structure of working memory from 4 to 15 years of age». *Developmental Psychology*, 40, 177–190.

GERARD A. GIOIA, Ph.D., PETER K. ISQUITH, PhD, STEVEN C. GUY, PhD. & PETER K. ISQUITH, Ph.D. (1998): «*Behavior Rating Inventory of Executive Function, BRIE*». Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

GERSTADT, C. L., HONG, Y. J., & DIAMOND, A. (1994): «The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7years old on a Stroop-like day-night test». *Cognition*, 53, 129-153.

HENRY, L., & MACLEAN, M. (2003): «Relationships between working memory, expressive vocabulary and arithmetical reasoning in children with and without intellectual disabilities». *Educational and Child Psychology*, 20(3), 51-63.

LEZAK, M.D. (1995): *Neuropsychological Assesment* (3º ed.). New York: Oxford University Press.

LIEBERMANN, D., GIESBRECHT, G. F., & MULLER, U. (2007): «Cognitive and emotional aspects of self-regulation in preschoolers». *Cognitive Development*, 22(4), 511-529.

LURIA, A.R. (1988): *El cerebro en acción* (5ª ed). Barcelona: Martínez Roca. p. 43-99.

PICKERING, S. J., BAQUÉS, J. y GATHERCOLE, S. E. (1999): *Bateria de Tests de Memòria de Treball*. Barcelona: Laboratori de Memòria de la Universitat Autònoma de Barcelona. (Versió catalana de Pickering, S. & Gathercole, S. (1997), Working Memory Battery. No comercializada).

PORTEUS, S.D. (2003): *Test laberintos de Porteus*. Madrid: TEA Ediciones

RIMM-KAUFMAN, S. E., CURBY, T., GRIMM, K., NATHANSON, L., & Brock, L. (2009): «The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom». *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972.

SATTLER, JM. (1982): *Assessment of children intelligence and special abilities*. (2ª ed.) Boston: Allyn & Bacon.

STRUSS, D.T. & BENSON D.F. (1986): *The Frontal Lobes*. New York: Raven Press.

STUSS, D. T., & LEVINE, B. (2000): «Adult clinical neuropsychology, lessons from studies of the frontal lobes». *Annual Review of Psychology*, 53, 401-403.

TOLL, SYLKE, W. M & otros (2011): «Executive Functions as Predictors of Math Learning Disabilities». *Hammill Institute on Disabilities. J Learn Disabil*, 44, 521

TOLL, S.W.M., VAN DER VEN, S.H.G., KROESBERGEN, E.H., & VAN LUIT, J.E.H. (2011): «Executive functions as predictors of math learning disabilities». *Journal of Learning Disabilities*, 44, 521-532.

VAN DER VEN, S. H. G., KROESBERGEN, E. H., Boom, J. & LESEMAN, P. P. M. (2011): «The development of executive functions and early mathematics: A dynamic relationship». *British Journal of Educational Psychology*, 82, 100-119.

VERDEJO-GARCÍA, A. & BECHARA, A. (2010): «Neuropsicología de las funciones ejecutivas». *Psicothema*, 22 (2), 227 -235.

WELS, M. & PINNINGTON, B. (1988): «Assessing Frontal lobe functioning in children: Views from developmental psychology». *Developmental Neuropsychology*. 4(3), 199-230.

ZELAZO, P. D., MÜLLER, U., FRYE, D., & MARCOVITCH, S. (2003): «The development of executive function in early childhood». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68.

Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid

Aida Sanahuja Ribés
al106899@uji.es

Francisco Juan García Bacete
fgarcia@uji.es

Ghislaine Marande Perrin
marande@uji.es

Andrea Rubio Barreda
andrea.rubio@uji.es

Inés Milián Rojas
al061904@uji.es

Sara Roselló Sempere
al258700@uji.es

Agradecimientos: La realización de este artículo ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

I. Resumen

Los investigadores se preguntan por qué los niños¹ se aceptan y se rechazan y cuáles son las razones que emiten para aceptar o rechazar a un compañero. Según la literatura diversos estudios se han centrado en la categorización de los motivos de aceptación y rechazo, pero ninguno en las diferencias existentes en la emisión de motivos de rechazo según la zona geográfica de procedencia.

El objetivo principal de este artículo es ver si los alumnos de Castellón de la Plana, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid presentan un perfil diferente en la emisión de motivos de rechazo. Para identificar los motivos de rechazo se ha administrado el cuestionario sociométrico de nominación entre iguales. La muestra está formada por un total de 939 alumnos del primer ciclo de educación primaria, escolarizados en 40 aulas de centros públicos de España. A partir de dicho instrumento se han recogido un total de 2.965 respuestas como motivos de rechazo y a partir de éstas se ha constituido una taxonomía formada por 6 categorías y 7 subcategorías.

Los resultados muestran que sí que existen diferencias significativas en función de la zona de procedencia del emisor. Los alumnos de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid presentan un perfil diferente en la emisión de razones de rechazo, y por ello, existen diferencias culturales entre las diferentes zonas.

Palabras clave: Rechazo entre iguales, motivos de rechazo, categorización, sociometría, primer ciclo de educación primaria.

II. Introducción

Nuestro foco de atención se centra en las relaciones entre iguales que se producen en el aula. La expresión «relaciones entre iguales» (del inglés *peers*) se utiliza para referirse a las interacciones niño-niño porque su principal característica es que quienes interactúan tienen edades, intereses, características, roles, etc. iguales o muy parecidos (Monjas, 2007). También se denominan relaciones entre pares, interacciones entre compañeros, relaciones entre colegas o relaciones con coetáneos (García Bacete y González, 2010).

Todo el mundo está de acuerdo en la importancia de las relaciones entre iguales en el desarrollo de las personas. El clásico argumento formulado por Hartup (1983) es que los niños a partir de los cuatro años dedican cada vez más tiempo a estar con sus pares. Sin duda,

¹ Cada vez que se mencione a niños, compañeros, alumnos, ... se entiende que se hace referencia a ambos sexos indistintamente.

actualmente este argumento se ve reforzado porque los niños se incorporan a las escuelas infantiles mucho antes de los cuatro años y se reconoce cada vez más la importancia de las relaciones entre iguales en la juventud, durante la vida adulta e incluso durante la vejez. Los iguales dan forma a un importante contexto social en el que se aprenden muchas habilidades y procesos que son esenciales para la adaptación y ajuste de las personas (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

La aceptación social, es entendida como el grado en que un niño es querido, aceptado, reconocido y apreciado en su grupo de iguales, está asociada con la buena adaptación mientras que la baja aceptación social, la ignorancia y el rechazo son factores de riesgo importantes para la desadaptación presente y futura (Bukowski, Newcomb y Hartup, 1996). El que un niño sea aceptado significa que los compañeros buscan su compañía y su amistad y que le estiman, le valoran y le quieren, mientras que la ignorancia, y especialmente el rechazo, denotan desde falta de estima, de atracción y de valoración hasta antipatía y desagrado (Suerda, García Bacete y Monjas, 2009).

Una pregunta que los estudiosos se hacen repetidamente es por qué los niños se aceptan y se rechazan, es decir, cuáles son las razones que ellos mismos dan para elegir a un compañero y preferir relacionarse con él y cuáles arguyen para explicitar su desagrado y disgusto para relacionarse con otros (Williams y Asher, 1993). Varios investigadores han centrado su estudio en los motivos y razones esgrimidas por los niños para rechazar a sus compañeros (Rogosch y Newcombs, 1989; Williams y Asher, 1993; Monjas, Sureda y García Bacete, 2008; García Bacete y Sanahuja, 2013).

Rogosch y Newcombs (1989) realizaron un estudio en el que participaron 182 alumnos de 7, 8 y 10 años. Con él concluyeron que los niños se rechazan principalmente por: atractivo físico negativo; pobres habilidades físicas; funcionamiento pobre del aula; exclusión activa; ser inmaduro; ser extraño; ser blanco de las bromas de los demás; ser repugnante, mezquino, desleal; ser engreído, mandón; ser el payaso de la clase y a menudo metrese en problemas; ser agresivo físicamente; ser consentido, mocososo; no gustar; excluir a los otros; novios / novias y ser niños o niñas perseguidores.

Williams y Asher (1993), en su trabajo *Las razones para el rechazo entre iguales*, se preguntan qué buscan los niños en su relación con los iguales y por qué unos niños son aceptados y otros rechazados y comentan que los niños, a la hora de decidir si hacerse amigos de alguien, se hacen a sí mismos unas preguntas esenciales:

«¿Es divertido estar con este niño?,
¿Nos influimos mutuamente en la dirección que a mí me gusta?,
Este niño, ¿es digno de confianza?,
¿Me ayuda a conseguir mis metas?,
¿Me hace sentir bien? y
¿Es similar a mí?»

Por supuesto, los niños rara vez piensan en estas cuestiones de manera consciente. Sin embargo, los investigadores indican que las respuestas a estas preguntas determinan si los niños van a aceptar o no a un niño. Pero, ¿los niños cómo deciden que alguien es divertido o es digno de confianza? Una base importante de esta decisión es el comportamiento que se observa en el otro niño.

Monjas, Sureda y García Bacete (2008), con su estudio determinaron que los niños de 10 y 11 años rechazan a sus compañeros principalmente por: la «dominancia y superioridad» (categoría 12) con un 21,4% de las respuestas; en particular, la «prepotencia» es el motivo que obtiene porcentajes de respuesta más altos (14,8%). A continuación, encontramos un bloque de motivos que aporta cerca del 10% de las respuestas: «agresión física» (categoría 13), «agresión verbal y gestual» (categoría 11), ser «tonto, niñoato o inmaduro» (categoría 9), «caer mal» (categoría 3) y ser «pesado o molesto» (categoría 10). Existe otro bloque de motivos formado por categorías que agrupan un 5% de las respuestas de los niños, incluye: falta de «amistad» (categoría 1), «aburrido o retraído» (categoría 8) y «falta de relación» (categoría 15). Con pocas respuestas, aparecen las categorías: «comportamiento antisocial o vandalismo» (categoría 14), «antipatía» (categoría 5), «mal compañero» (categoría 2), «mala competencia académica» (categoría 7) y «mal carácter» (categoría 6). Finalmente, destacar que las «características físicas» (categoría 4) no son un motivo importante de rechazo en estas edades.

Recientemente se han estudiado los motivos de rechazo emitidos por niños de 6-8 años (Sanahuja, 2013). A partir de los 2.965 motivos emitidos se ha constituido una taxonomía que podemos ver en la Tabla 1. La cual nos explica y ordena la gran multiplicidad de motivos que emiten los niños.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de rechazo (García Bacete y Sanahuja, 2013).

Categoría 1. Contra la identidad del individuo o del grupo. Subcategoría 1.1. Contra la identidad relacional del individuo. Subcategoría 1.2. Prejuicios sociales.
Categoría 2. Preferencias y gustos distintos.
Categoría 3. Conductas sociales y escolares problemáticas.
Categoría 4. Molesta al bienestar.
Categoría 5. Dominancia. Subcategoría 5.1. Mandar. Subcategoría 5.2. Prepotente/Chulo.
Categoría 6. Agresión. Subcategoría 6.1. Agresión verbal y gestual. Subcategoría 6.2. Agresión física. Subcategoría 6.3. Intimidación.

En la literatura consultada no se ha encontrado ningún estudio que haga referencia a la comparación de los motivos de rechazo de alumnos pertenecientes a diferentes zonas geográficas. Es por ello que este

estudio se centra en las razones que emiten los alumnos del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid, para mostrar su rechazo hacia sus compañeros.

III. Objetivos

El principal objetivo de este estudio es analizar la tasa de los motivos de rechazo y su distribución en función de la zona geográfica del emisor. De esta manera podremos conocer donde radican las principales diferencias en la emisión de motivo de rechazo por parte de los alumnos de Castellón, de Palma de Mallorca, de Sevilla y de Valladolid. Así mismo también sabremos qué motivos son más importantes para unos u otros alumnos.

IV. Material y método

Participantes

En este estudio han participado un total de 939 alumnos del primer ciclo de educación primaria, escolarizados en 40 aulas de centros públicos de España en las ciudades de Castellón de la Plana, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. Más concretamente podemos decir que de todos los alumnos participantes 264 fueron de Castellón de la Plana (28,1%), 296 de Palma de Mallorca (31,5 %), 272 de Sevilla (29 %) y 107 de Valladolid (11,4%).

Por lo que respecta al género de los participantes decir que: 472 fueron niños (50,3 %) y 467 niñas (47,8 %). De las 40 aulas que han participado, 27 aulas pertenecían a 1º de primaria (N=642; 68,4%) y 13 aulas a 2º de primaria (N=297; 31,6%).

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un *cuestionario sociométrico de nominación entre iguales* (GREI, 2009; publicado en García Bacete y González, 2010). Se trata de un sistema de nominaciones entre iguales que pone al niño en situación de elegir a compañeros de clase en función de un criterio positivo o negativo previamente establecido. Al alumnado se le preguntó: «De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar más, ¿por qué?» y «De todos los niños y niñas de tu clase con quién te gusta estar menos, ¿por qué?», para establecer las nominaciones positivas y negativas. El número de nominaciones máximo era de 10 por cada opción. Es necesario matizar que en el presente trabajo solo se han analizado los motivos negativos, es decir, los motivos que los niños esgrimen para rechazar a sus compañeros.

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que está llevando a cabo actualmente el equipo de investigación del GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar). Es por ello que previamente al inicio de este estudio, ya se contaba con todas las autorizaciones necesarias de las instituciones educativas pertinentes, de los centros escolares y de las familias de los alumnos participantes.

Con el fin de alterar el mínimo posible la dinámica de la clase se acordó con los tutores de cada aula las fechas para realizar los pases. El «Cuestionario sociométrico de nominación entre iguales» fue aplicado en cada aula por miembros del equipo de investigación del GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo Entre Iguales en el contexto escolar) en sus respectivas sedes (Castellón de la Plana, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid). Para este cuestionario, los niños disponían de una orla con las fotos de sus compañeros. Cuando se les formulaban las preguntas, los niños elegían a sus compañeros señalando con el dedo las fotos de los niños que nominaban. Además, se pidió que justificaran porque razón o motivo preferían o no estar con los niños que habían nominado positivamente o negativamente (García Bacete, Sánchiz y Marande, 2011).

Una vez se dispuso de todos los datos en formato papel se pasó al correspondiente vaciado y se inició el laborioso proceso de categorización siguiendo la propuesta de la teoría fundamentada —grounded theory (Carrero, 1999). Este proceso finalizó con el acuerdo interjueces, el cual oscilaba entre el «perfecto» y el «casi perfecto» según la interpretación de la estadística kappa (κ) de Cohen. Así pues llegamos a la categorización que hemos presentado en la introducción. Después dado el acuerdo al que se llegó y viendo que las categorías estaban bien constituidas se pasó al vaciado de la codificación de cada motivo al SPSS para poder proceder con los análisis estadísticos.

Por lo que respecta a las estrategias de análisis, destacar que primeramente, se efectuó un «análisis de contenido» para llegar de los 2.965 motivos de rechazo a las 6 categorías y 7 subcategorías que explican el por qué del rechazo entre niños de 6-8 años. Para el análisis de datos se ha utilizado el programa SPSS Statistics 19. Los análisis estadísticos que se han realizado han sido: *tablas de contingencias*, en estadística se emplean para registrar y analizar la relación entre dos o más variables, las hemos utilizado para ver el acuerdo interjueces y los porcentajes de motivos distribuidos; el estadístico de contraste que hemos utilizado ha sido el *Chi-Cuadrado* (χ^2), el cual nos indica el nivel de significación, es decir, nos informa si se superan los límites fijados en ciencia (en psicología $p < .05$); y también se han realizado *pruebas T para muestras relacionadas*, para poder comprobar si los porcentajes obtenidos en una tabla de contingencia son significativos o no, es decir, para ver si existen diferencias estadísticas entre los porcentajes. Por

ejemplo: vemos como la categoría 1, *contra la identidad del individuo o del grupo* obtiene un porcentaje de 13,5% y la *categoría 3, conductas sociales y escolares problemáticas* obtiene un porcentaje de 12,8%. Vemos como a simple vista la categoría 1 recibe más porcentaje que la 2 pero la *prueba T para muestra relacionada* nos indica que no existen diferencias estadísticas entre ambos valores, así pues ambas categorías conforman un mismo bloque de motivos.

V. Resultados

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en función de la zona de procedencia, por tanto podemos afirmar que alumnos de Castellón, de Palma de Mallorca, de Sevilla y de Valladolid presentan un perfil diferente en la emisión de las razones de rechazo, $\chi^2(18) = 105.173$ $p \leq .000$. En la tabla 2, podemos ver la distribución de los motivos según la zona de procedencia.

Los alumnos de Castellón emiten un total de 1024 (34,5%) motivos de rechazo, los de Palma de Mallorca emiten 816 (27,5%) motivos de rechazo, los de Sevilla emiten 801 (27,0%) motivos de rechazo y los de Valladolid emiten 324 (10,9%) motivos de rechazo.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de los motivos de rechazo por zona.

Categorías	Castellón		Palma de Mallorca		Sevilla		Valladolid	
	%	Residuos tipificados corregidos	%	Residuos tipificados corregidos	%	Residuos tipificados corregidos	%	Residuos tipificados corregidos
0. No emiten ninguna razón de rechazo.	,3	-2,6	1,0	,2	1,0	,3	2,5	3,1
1. Contra la identidad del individuo o del grupo.	13,5	1,7	14,3	2,4	7,9	-4,3	12,0	,0
1.1. Contra la identidad relacional del individuo.	6,9	-1,1	9,6	2,4	5,6	-2,6	10,5	2,0
1.2. Prejuicios sociales.	6,5	4,3	4,8	,7	2,2	-3,4	1,5	-2,6
2. Preferencias y gustos distintos.	18,2	5,0	9,2	-4,5	12,6	-1,2	14,8	,5
3. Conductas sociales y escolares problemáticas.	12,8	-3,2	15,0	-,7	21,3	5,1	13,3	-1,3
4. Molesta al bienestar.	23,0	2,9	20,5	,3	16,6	-2,9	18,2	-,9
5. Dominancia.	4,8	,4	4,4	-,2	4,6	,1	4,0	-,5
5.1. Mandar.	4,4	,6	3,8	-,5	4,1	,1	3,7	-,4
5.2. Prepotente/Chulo.	,4	-,5	,6	,7	,5	,1	,3	-,5
6. Agresión.	27,4	-4,6	35,7	2,0	36,0	2,2	35,2	,9
6.1. Agresión verbal y gestual.	4,1	,9	3,4	-,4	3,4	-,5	3,7	0
6.2. Agresión física.	22,2	-2,3	26,5	1,4	23,7	-,7	29,9	2,4
6.3. Intimidación.	1,2	-6,4	5,8	1,9	8,9	6,9	1,5	-2,8
TOTAL	100		100		100		100	

Vemos como los motivos más frecuentes que dan los alumnos de Castellón para manifestar su rechazo son: en primer lugar por la *agresión* (27,4%) y más concretamente la *agresión física*. En segundo lugar por *molestar al bienestar* (23,0%). En tercer lugar por *preferencias y gustos distintos* (18,2%). Cuarto lugar por presentar motivos que atentan *contra la identidad del individuo o del grupo* (13,5%) y *conductas sociales y*

escolares problemáticas (12,8%). En quinto lugar por la de *dominancia* (4,8%).

Por otra parte, los motivos más frecuentes que dan alumnos de Palma de Mallorca para manifestar su rechazo son: primero por la *agresión* (35,7%) y más concretamente la *física*. Segundo por *molestar al bienestar* (20,5%). Tercero por *conductas sociales y escolares problemáticas* (15,0%) y por motivos que *van contra la identidad del individuo o del grupo* (14,3%). Cuarto por *preferencias y gustos distintos* (9,2%). Quinto por la *dominancia* (4,4%).

Los motivos más frecuentes que dan los alumnos de Sevilla para manifestar su rechazo son: en primer lugar la *agresión* (36,0%) y más concretamente la *física*. En segundo lugar *conductas sociales y escolares problemáticas* (21,3%). En tercer lugar *molestar al bienestar* (16,6%). En cuarto lugar por *preferencias y gustos distintos* (12,6%). En quinto lugar *contra la identidad del individuo o del grupo* (7,9%). Finalmente vemos como la categoría menos nombrada es la de *dominancia* (4,6%).

Por último, los motivos más frecuentes que dan los alumnos de Valladolid para manifestar su rechazo son: en primer lugar por la *agresión* (35,2%) y más concretamente la *física*. En segundo lugar por *molestar al bienestar* (18,2%). En tercer lugar por *preferencias y gustos distintos* (14,8%), *conductas sociales y escolares problemáticas* (13,3%) y *contra la identidad del individuo o del grupo* (12,0%). Finalmente por la *dominancia* (4,0%).

Fijándonos en los residuos tipificados corregidos, vemos como los alumnos de Palma de Mallorca son los que más motivos referentes a *contra la identidad del individuo o del grupo* emiten, mientras que los alumnos de Sevilla son los que menos motivos emiten de dicha categoría. Centrándonos ahora en las subcategorías de la categoría 1, vemos como los alumnos de Palma de Mallorca y Valladolid son los que más motivos emiten de la subcategoría 1.1 (*contra la identidad relacional del individuo*), y los alumnos de Sevilla son los que menos motivos emiten. Los alumnos de Castellón comparado con los alumnos de todas las demás zonas emiten más motivos de rechazo referentes a *prejuicios sociales*, y los que menos Sevilla y Valladolid. En Castellón también se emiten más motivos referentes a *preferencias y gustos distintos* y los que menos motivos emiten de esta categoría son los alumnos de Palma de Mallorca. Los alumnos que más motivos emiten relacionados con *conductas sociales y escolares problemáticas* son los de Sevilla y los que menos los de Castellón. Los alumnos que más motivos emiten por *molestar al bienestar* son los de Castellón y los que menos Sevilla. Por último remarcar que los alumnos de Castellón son los que menos motivos emiten referentes a la *agresión* y los que más son los alumnos de Sevilla y Palma de Mallorca. Por lo que respecta a la *agresión física* los alumnos de Valladolid son los que más motivos emiten de dicha subcategoría y los que menos son los de Castellón. En cuanto a la *intimidación* los alumnos de Sevilla son los que más motivos emiten de dicha subcategoría y los que menos son los de Castellón y los de Valladolid.

VI. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en función de la zona de procedencia, podemos afirmar que alumnos de Castellón, de Palma de Mallorca, de Sevilla y de Valladolid presentan un perfil diferente en la emisión de razones de rechazo, esto puede darse porque existen diferencias culturales entre las diferentes zonas. En la tabla 3, pasamos a comparar el orden más frecuente de motivos emitidos por alumnos de cada zona.

Tabla 3. Orden de motivos emitidos por los alumnos de cada zona.

Orden de motivos más frecuentes.	Castellón	Palma de Mallorca	Sevilla	Valladolid
1º	~Agresión.	~Agresión.	~Agresión.	~Agresión.
2º	~Molestar al bienestar.	~Molestar al bienestar.	~Conductas sociales y escolares problemáticas.	~Molestar al bienestar.
3º	~Preferencias y gustos distintos.	~Conductas sociales y escolares problemáticas. ~Contra la identidad del individuo o del grupo.	~Molestar al bienestar.	~Preferencias y gustos distintos. ~Conductas sociales y escolares problemáticas. ~Contra la identidad del individuo o del grupo.
4º	~Contra la identidad del individuo o del grupo. ~Conductas sociales y escolares problemáticas.	~Preferencias y gustos distintos.	~Preferencias y gustos distintos.	~Dominancia.
5º	~Dominancia.	~Dominancia.	~Contra la identidad del individuo o del grupo.	
6º			~Dominancia.	

Vemos como para todos los niños, de las diferentes zonas geográficas, el principal motivo de rechazo es la *agresión*. No obstante cabe destacar que los alumnos de Castellón son los que menos alusión hacen a la *agresión* y los que más son los alumnos de Sevilla y Palma de Mallorca.

En segundo lugar vemos como, para los alumnos de Castellón, Palma de Mallorca y Valladolid, el segundo bloque de motivos más importante por el que rechazan a sus iguales hacen referentes a *molestar al bienestar*. Remarcar que los alumnos de Castellón son los que más motivos de dicha categoría emiten. Destacar que para los alumnos de Sevilla el segundo bloque de motivos más importante son los referentes a *conductas sociales y escolares problemáticas*.

En tercer lugar, remarcar que para los alumnos de Castellón el tercer bloque de motivos en relaciona a su importancia son los referentes a *preferencias y gustos distintos*. Por lo que respecta a los alumnos de Palma de Mallorca notemos como en tercer lugar los motivos por los que estos alumnos rechazan hacen referencia a *conductas sociales y escolares problemáticas* y por motivos que van *contra la identidad del individuo o del grupo*. Los alumnos de Sevilla, en tercer lugar, rechazan por motivos referentes a *molestar al bienestar*. Y los alumnos de Valladolid, en tercer lugar, rechazan por: *preferencias y gustos distintos*, *conductas sociales y escolares problemáticas* y por motivos que van *contra la identidad del*

individuo y del grupo.

En cuarto lugar, vemos como los alumnos de Castellón rechazan por motivos que van *contra la identidad del individuo o del grupo*, y por *conductas sociales y escolares problemáticas*. Los alumnos de Palma de Mallorca y los alumnos de Sevilla rechazan, en cuarto lugar, por motivos referentes a *preferencias y gustos distintos*. En cuarto y último lugar, los alumnos de Valladolid rechazan por motivos referentes a la *dominancia*.

En quinto lugar, notemos como los alumnos de Castellón y de Palma de Mallorca rechazan por motivos referentes a la *dominancia*. Y los alumnos de Sevilla, en quinto lugar, rechazan con motivos que van *contra la identidad del individuo o del grupo*.

En sexto lugar los alumnos de Sevilla rechazan con motivos que aluden a la *dominancia*. Así como primeramente hemos destacado que todos los alumnos de las diferentes zonas rechazan principalmente por motivos referentes a la *agresión*, podemos finalizar diciendo que el bloque de motivos menos utilizado por los niños de las diferentes zonas son aquellos que hacen referencia a la *dominancia*.

Así pues podemos concluir con este estudio que los alumnos de diferentes zonas emiten diferentes motivos de rechazo para rechazar a sus iguales, esto se puede deber a las diferencias culturales y sociales que existen entre las diferentes zonas geográficas.

VII. Bibliografía

BUKOWSKI, W. M., NEWCOMB, A. F. Y HARTUP, W. W. (1996): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. New York, EE.UU.: Cambridge University Press.

CARRERO, V. (1999): *Análisis cualitativo de datos: aplicación de la teoría fundamentada ("Grounded Theory") en el ámbito de la innovación organizacional*. Universitat Jaume I de Castelló. Publicacions de la UJI, ed. II. Títol. III. Sèrie. (043.2)(460.311).

GARCÍA BACETE, F. J Y GONZÁLEZ, J. (2010): *Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA Ediciones.

GARCÍA BACETE, F. J., SUREDA, I., Y MONJAS I. (2010): «El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general». *Anales de Psicología*, 26, 1, 123-136.

GARCÍA BACETE, F.J., SÁNCHEZ, M. L., Y MARANDE, G. (2011): «Sociomet: Una herramienta para el estudio sociométrico».

SÁNCHEZ, M. L., M. Martí, I. Cremades (Eds.): «*Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del siglo XXI*» (pp 707-716). Tirant lo Blanc. Valencia.

GRUPO INTERUNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN DEL RECHAZO ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR (GREI) (2009): Cuestionario Sociométrico de

nominaciones entre iguales. Memòria de investigació 2009. Universitat Jaume I.

HARTUP, W.W. (1983): Peer relations. En P.H. Mussen (Series Ed.) y Hetherington (Vol. Ed.), «*Handbook of child psychology: Vol.4 Socializations, personality, and social development*»(4ª ed., pp. 102-196). Nueva York: Wiley.

MONJAS, I. (2007) (Dir): *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PHAS)*. Madrid: CEPE.

MONJAS, I., SUREDA, I., Y GARCÍA BACETE, F. J., (2008): «¿Por qué los niños y niñas se aceptan y se rechazan?» *Cultura y Educación*, 20, 4, 479-492.

ROGOSCH, F.A. Y NEWCOMBS, A.F. (1989): «Children's Perceptions of Peer Reputations and Their Social Reputations among Peers». *Child Development*, 60, 597-610.

SANAHUJA, A. (2013): *Necesidades básicas y motivos de rechazo de los niños y niñas del primer ciclo de educación primaria*. (Tesina final de máster inédita). Universitat Jaume I. Castellón.

SUREDA, I., GARCÍA BACETE, F. J. Y MONJAS I., (2009): «Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales». *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 2, 305-321.

TODD, C. M (Ed.): *Day care center connections*, 3, 1, (pp. 3-5). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Cooperative Extension Service. National Network for Child Care.

WILLIAMS, G. Y ASHER, S. R. (1993): Children without friends, Part 2: The reasons for peer rejection.



L'aprenentatge dels recursos didàctics del segle XXI: l'art contemporani

Mireia Gonell Gómez
mireia.gonellgomez@gmail.com
Àngel Roman Garcia Bellés
angelroman.garciabelles@gmail.com



I. Resum

Aquest treball es contextualitza en la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida, en el marc d'un Programa d'intercanvi SICUE amb la Universitat Jaume I de Castelló de dos alumnes del Grau en Educació Primària. El marc del treball és l'assignatura «Pràctiques II», matèria de tercer curs del grau.

L'objecte d'aquest estudi és analitzar el procés de generació de coneixement i aprenentatge mitjançant el treball a partir d'una obra d'art. Aquest procés comença amb la visita d'una exposició d'un Centre d'Art Contemporani de la ciutat de Lleida, on l'alumnat d'educació primària observa i gaudeix de l'obra. El treball posterior es realitza a l'escola, on aquestos es reuneixen setmanalment en grups d'internivells. Aquest és un espai on diferents grups heterogenis treballen de manera transdisciplinària. Per tant, totes les àrees del currículum tenen cabuda sense perdre de vista la pròpia llengua. Cada grup d'alumnes segueix el seu propi camí d'aprenentatge, però el coneixement es crea a partir del punt de partida comú: una obra d'art.

El caràcter innovador d'aquest treball es basa en compartir amb la comunitat educativa l'aprenentatge, com a futurs docents, d'una metodologia basada en l'ensenyament, l'aprenentatge i la comunicació a través de l'art contemporani. Les seves bondats són degudes a la seva transversalitat, que permet el desenvolupament de competències necessàries per accedir al currículum.

Paraules clau: Pràctiques, art contemporani, internivells, transversalitat, formació de mestres.

II. Introducció

El docent que utilitzi els recursos del segle XXI, serà aquell que podrà ser considerat d'aquest segle. Així, conscients d'aquesta casuística, alguns professors/es de la Universitat de Lleida aprenen, ensenyen i es comuniquen a través de l'art contemporani. Però, aquest fet no te lloc sols dintre de les aules de la facultat sinó que hi ha escoles en les quals ja s'aplica. Segons Jové et al. (2012:177)

«el nostre objectiu es re-conduir el coneixement, la nostra realitat viure la complexitat, la incertesa i el devenir; la nostra eina és l'art contemporani i la nostra metodologia és el mètode com estratègia, l'art com experiència».

Per tant, l'objectiu no sols es formar docents del segle XXI, sinó formar persones preparades per entendre l'heterogeneïtat que existeix en la nostra societat.

III. Objectius

L'objectiu d'aquest treball és compartir amb la comunitat educativa la gran experiència que dos alumnes vam viure a través del programa d'intercanvi SICUE i que aquesta actuï com a préstec de consciència per a altres docents i/o estudiants.

369



IV. Material i mètode

Com qualsevol estudiant del de 3r curs del Grau d'Educació Primària, l'any passat vam realitzar pràctiques en una escola. En aquesta escola realitzaven un projecte interdisciplinari mitjançant internivells. Aquests són espais on alumnes d'un mateix cicle treballen barrejats i creen coneixement a partir d'un punt de partida comú: concretament en aquest cas, una obra d'art. A més a més, es treballa de manera transdisciplinària, és a dir, totes les àrees tenen cabuda, sense perdre de vista la pròpia llengua. Així, s'ensenya, s'aprèn i es comunica a través de l'art contemporani i la seva transversalitat permet el desenvolupament d'altres competències necessàries per a l'alumnat. Cal comentar també, que cada grup d'alumnes treballa durant quinze dies amb un mestre diferent, afavorint encara més la heterogeneïtat de l'aprenentatge.

El dia que nosaltres ens vam incorporar al centre, els diferents grups d'alumnes havien de canviar de mestre i per tant, s'encetava un nou període de treball. No obstant, malgrat aquest canvi, els alumnes arribaven amb una gran necessitat: volien ser com l'artista Juan López i per poder aconseguir-ho havien d'analitzar tot el que hi havia al voltant d'aquest. Aquest goig d'estímul naixia de la inquietud de voler saber més sobre l'artista que estaven treballant i també sobre la seva obra, que eren el punt comú de treball d'aquest curs.



Figura 1. *A la derriba*, Juan López, Centre d'Art la Panera (Lleida).

Segons Wagensberg (2007) l'adquisició d'un nou coneixement comença amb l'estímul. Crec que ensenyar es basa en la transmissió d'estímul, és a dir, passar de l'estat d'ànim de no estar interessat en res a un altre en el que estàs molt interessat en alguna cosa. La mala notícia és que la

matèria té tendència, entre fer i no fer, a no fer. És per això que són tant importants els estímuls. Aquests nens i nenes, ja fa temps, sortiren de l'escola per buscar els estímuls i anaren al Centre d'Art la Panera on estava exposada l'obra de Juan López anomenada A la derriba. Aquesta obra fou el context alfabetitzador o l'estímul a partir de la qual es generaren preguntes per construir el nou coneixement (Wagensberg, 2012).

Durant aquest procés, ens vam adonar que la conversa estava present en totes les sessions. Els alumnes mitjançant el diàleg expressaven les opinions, els pensaments, els arguments, les emocions... i a partir de la posada en comú de la informació extreien conclusions. Però no es tractava de parlar d'un tema i donar-lo per acabat sinó que *la conversa traçava un cercle que no es tancava, de manera que no arribava exactament al punt del qual s'havia partit. Així, el que descrivia era un cicloide en continu avanç* (Wagensberg, 2010).

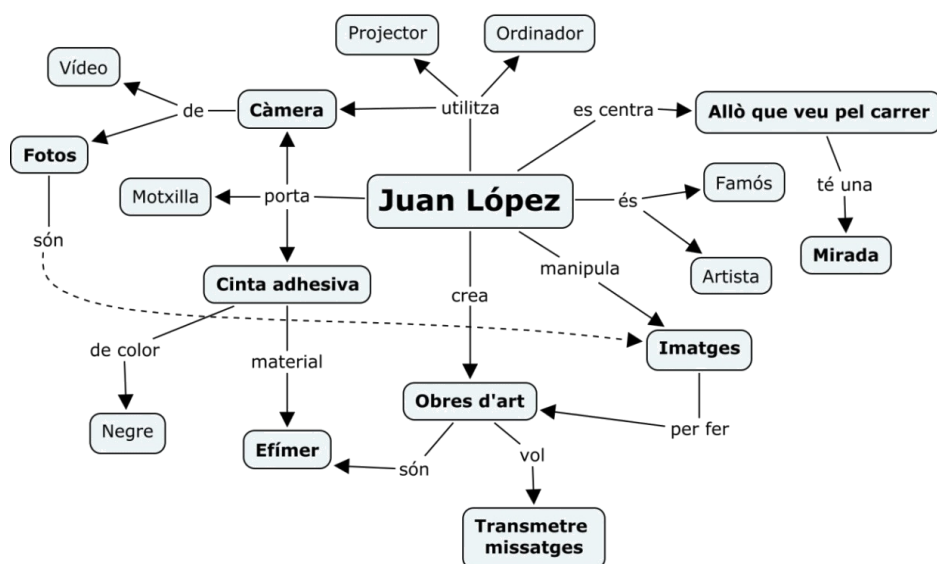


Figura 2. Idees recollides en la conversa dels nens i nenes.

D'aquesta manera, assolien el goig de conversa, escoltar abans de parlar i parlar després d'escoltar sigui amb la naturalesa, un mateix o qualsevol altre ment humana (Wagensberg, 2012), motor de l'avanç del procés.

Però, com diuen als pobles del sud de Castelló: «las palabras se las lleva el viento». Així, aquests núvols de paraules havien de passar-se al pla per aconseguir retenir-los en forma de coneixements. Vygotsky (1964) en la seva obra més important «Pensamiento y lenguaje» considerava el llenguatge com un instrument imprescindible per al desenvolupament cognitiu dels nens i nenes. Destacava que el llenguatge té dos funcions: la comunicació externa amb la resta i la manipulació interna dels pensaments interns d'u mateix. D'aquí la importància de la construcció del llenguatge com a via de construcció del coneixement i la importància d'escriure allò que es realitza.

Per exemple, en una de les sessions els alumnes havien de dur una

imatge retocada o modificada. Així, el que primer feren fou mostrar-la, explicar com l'havien modificada i quin era el seu missatge. Tot seguit, la relacionaven amb l'artista a través del mapa conceptual del passadís. Encara que després es farà menció, cal explicar que en el passadís, els alumnes de Cicle Superior tenien un mapa conceptual que construïem de manera.

Les modificacions que presentaren els alumnes foren diferents degut als recursos i les eines que disposaven. Alguns d'ells modificaren les imatges a mà (dibuix amb llapis o realització de collages) i altres utilitzaren programes informàtics (Photoshop o Pizap). Encara que totes les imatges foren molt originals, hi hagué una molt característica. Segons el que ens explicà el seu autor, en la seva foto sortia l'artista i l'havia modificada amb un programa anomenat «Pizap». Així mateix, la relacionava amb l'artista i l'obra perquè simulava que la paret estigués trencada. A més a més, davant l'interès de la resta de companys, explicà el funcionament del programari en línia que havia utilitzat per fer el *collage*.

Per tant, no sols s'estaven treballant habilitats comunicatives (codi oral i escrit), sinó que la creativitat continuava fomentant-se. Eisner (1995) determina quatre tipologies de pensament creatiu: aquell que té la capacitat d'ampliar límits, de trencar amb l'ús definit de quelcom per donar-li'n un altre. En segon lloc, aquell que inventa quelcom nou a partir d'allò conegut, a través d'un procés d'associació i transformació. En tercer lloc, aquell que reorganitza estèticament els elements. I, finalment, aquell que té la capacitat de trencar límits, de refutar concepcions qüestionant allò que ha estat culturalment acceptat. Així, el procés de modificació de la imatge, explicació i posterior associació reflectia que el pensament creatiu dels alumnes era el tercer i per tant, l'establiment de lligams es permetia potenciar la seva creativitat.

Els alumnes, davant del mapa conceptual del passadís, relacionaren les seves produccions amb la crisi, amb els forats de l'obra original, amb el canvi de l'aparença de l'escola (com el de la Panera) i amb el fet que tant la foto de l'escola com els vídeos de la Panera no mostraven imatges en directe.

La tècnica dels mapes conceptuais fou ideada per Novak l'any 1972. El seu treball es basa en la teoria de l'aprenentatge d'Ausubel, qui defenia que l'estructura cognitiva d'una persona és un factor que determina la significació dels continguts nous, la seva adquisició i retenció. Per a Novak, els mapes conceptuais no són una tècnica, sinó que constitueixen una estratègia, un mètode i un recurs esquemàtic: una estratègia senzilla, però poderosa en potència

«...para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje, (...) un método que ayuda tanto a estudiantes como a educadores a captar el significado de los contenidos que se van a aprender, (...) un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones... (Novak i Gowin, 1988).»

Segons Ausubel, mitjançant l'aprenentatge significatiu s'estableixen relacions entre els conceptes nous i els conceptes construïts prèviament pel subjecte. Hi ha aprenentatge significatiu quan la nova informació pot relacionar-se amb allò que la persona ja sap. En el marc d'esta teoria de l'aprenentatge, Novak desenvolupà la tècnica dels mapes conceptuals amb la intenció d'utilitzar-los com un llenguatge per descriure i comunicar conceptes. En educació «los mapas conceptuales son usados para ayudar a los estudiantes a aprender cómo aprender haciendo evidentes las estructuras cognitivas y el conocimiento auto-construido (Novak i Gowin, 1988).»

Els mapes conceptuals dels alumnes reflecteixen estructures de pensament que estan en procés d'evolució i per això, com senyala Moreira (2005), «lo importante no es si ese mapa está correcto o no, sino si da evidencias de que el alumno está aprendiendo significativamente.» Per tant, la utilització de mapes conceptuals permet que els alumnes estructuraren millor els continguts i així, afavorir la seva comprensió. Constitueixen una eina molt útil perquè ajuden a pensar de manera estructurada, a millorar els processos de record i la capacitat d'abstracció. A més, és tracta d'una tècnica que pot ser utilitzar en qualsevol moment del procés educatiu i en qualsevol edat. Segons Novak (2006),

«lo maravilloso de los mapas conceptuales colaborativos es que a medida que los estudiantes trabajan con otros, generan un producto intelectual; producto este, en el que todos pueden haber contribuido. Esto minimiza el tipo de competencia nociva que ocurre en muchos salones de clase y maximiza el efecto positivo del aprendizaje social.»

Així, mitjançant la creació del mapa conceptual col·laboratiu no sols milloren la comprensió d'allò que s'està treballant i la relació amb el món, sinó que es treballen habilitats necessàries com són aquelles per relacionar-se entre iguals (compartir, conversar, actuar per torns, saber quan s'ha de parlar...).

Per tancar aquesta sessió, després de buscar les relacions en el mapa conceptual del passadís que construïen de manera cooperativa, escrigueren tot el que havien conversat. Finalment, el text fou corregit i els alumnes tornaren a copiar-lo fixant-se en els errors poder aprendre'n. Wagensberg (2012) elogia el fet d'equivocar-se ja que «l'error és una eina importantíssima per avançar en el coneixement. No equivocar-se va molt bé per a l'autoestima, però no per a l'aprenentatge.»

En la següent sessió, una de les alumnes va portar un petit escrit sobre la vida de l'artista. Una de les línies que més els va cridar l'atenció deia:

«Des de l'inici de la seva activitat artística, Juan López ha mostrat un gran interès pels materials efímers, propis dels llenguatge urbà»

Així, davant la incomprensió dels nens i nenes envers el concepte «llenguatge urbà» el mestre els convidà a sortir al carrer per esbrinar-ho.

Per això, dividí als alumnes en dos grups. Un grup fou acompanyat pel docent i l'altre per dos practicants. Cadascun dels grups disposava d'una càmera de fotos i una consigna: ser l'artista pels voltants de l'escola. A priori, l'alumnat pensava que el fet de sortir de l'aula seria una pèrdua de temps i per tant, una diversió absoluta. Malgrat les seves expectatives inicials, a més a més de divertir-se, aprofitaren cadascun dels minuts al carrer. Els alumnes dialogaren, argumentaren, compartiren, s'estimularen uns als altres, potenciaren la seva creativitat... i tan sols pel simple fet de sortir a un carrer, el qual coneixen perfectament. Però, aquesta vegada, quina era la diferència? Una de les nenes comentà amb veu alta:

«Mai abans havia tingut aquesta mirada en aquest carrer! Ens estem fixant amb els detalls que mai havíem vist abans!».

A continuació i a mode de resum, s'inclou una petita mostra de les fotos que l'alumnat va prendre durant la sortida:

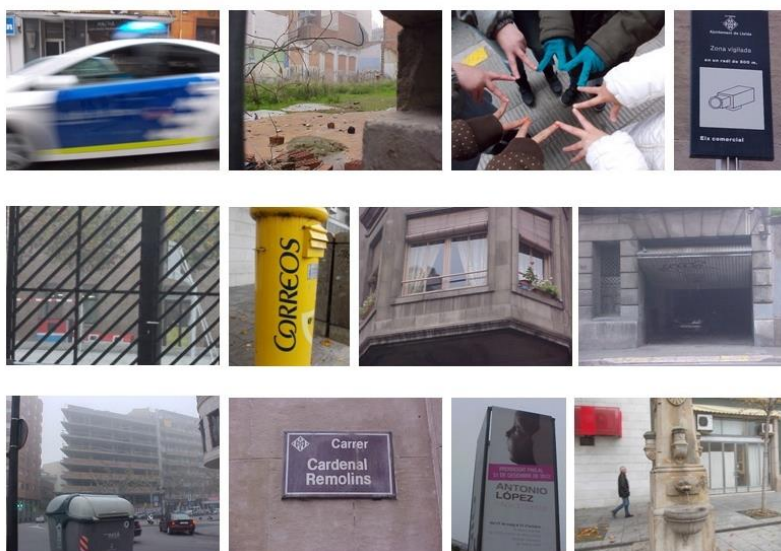


Figura 3. Fotografies preses pels alumnes durant la sortida.

I en tornar de la sortida, l'alumnat rajava emoció per tots els porus del seu cos! Tenien la necessitat d'explicar a la resta de companys quines fotografies havien fet i per quin motiu (el seu significat). Per exemple, alguns d'ells explicaren que havien fet fotos a la porta de l'escola com si hi hagués un forat amb cinta adhesiva, a una finestra amb plantes que els recordava a la senyora Maria (una de les protagonistes de *A la Derriba*), a un cartell que posava ENERGIA amb cinta adhesiva de color vermell pensant que Juan López necessitava molta energia per fer les seves obres d'art, a cotxes en moviment, a una roda de cotxe i a les seves mans juntes perquè simulaven forats com l'obra d'art «A la derriba... Connexions impensables!»

En la següent sessió, el mestre els demanà que relacionaren les imatges que van fer al carrer de l'escola amb el mapa conceptual del passadís. Però per poder establir lligams, primer havien de classificar-les.

Així, els alumnes foren dividits en tres grups i es donà una situació que no esperàvem. Encara que tots els alumnes havien treballat a partir dels mateixos estímuls i tenien material similar (fotografies), no evolucionaren de la mateixa manera. Dos grups classificaren les fotografies ràpidament, però un d'ells ni trobava les paraules per definir els grups d'imatges ni per descriure que contenia cadascun d'ells. Per ells tot era Juan López, no sabien on establir les fronteres de separació on tot tenia relació. A més a més, la recerca de les paraules més adequades per expressar el que estaven fent tampoc els deixà avançar.

Finalment, en l'última sessió i per tal d'assolir el goig de síntesi o comprensió (part d'aquest procés en la qual l'individu està sol i ha d'interioritzar un coneixement), els alumnes foren Juan López. Tenien les imatges que havien fet durant la sortida, coneixien el programa que uns dels alumnes utilitzà inicialment per modificar la imatge i disposaven d'ordinadors. Per tant, només quedava deixar brollar la imaginació i la creativitat per produir les seves obres d'art! Just en aquest precís moment assolirien el goig intel·lectual considerat per Wagensberg (2010) com l'emoció que es produeix en el moment precís en què comprenem o intuïm alguna cosa. Així, a les obres d'art que crearen les batejaren amb el nom del creador i utilitzarem el cognom de la font d'inspiració. A continuació es mostren les obres d'art d'alguns dels alumnes:

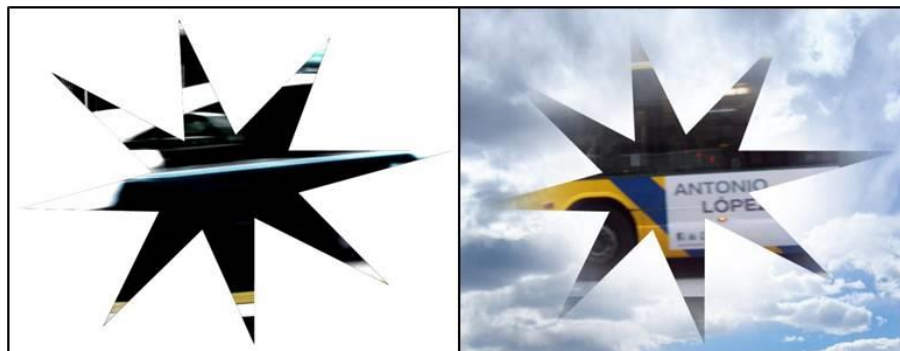


Figura 4. Produccions dels nens i nenes.

Per tant, a mode de síntesi i en poques paraules, el goig per estímul que emergeix del principi dialèctic (...) serveix per començar, per decidir voler aprendre. El goig per conversa que emergeix del principi d'objectivitat (...) serveix per embarcar-se en l'empresa de comprendre quelcom nou. I el goig intel·lectual per comprensió que emergeix del principi d'intel·ligibilitat (...) serveix per al miracle mateix de comprendre. Així s'expliquen els moments més creatius de la història de la humanitat: senzillament es dona una rara atmosfera de foc encreuat d'idees, propícia per a l'emergència i el contagi del goig intel·lectual (Wagensberg, 2010).

Pel que fa al treball de les competències bàsiques, aquest ha estat un treball lligat amb la resta dels aprenentatges. La competència lingüística i audiovisual es treballà en tot moment ja que l'objectiu principal dels internivells és treballar la llengua en qualsevol de les seves dimensions.

Els alumnes utilitzaren la llengua per expressar-se oralment entre ells, en exposicions i amb el mestre o per escrit en el moment de produir els escrits (les descripcions d'allò que realitzaven). La competència social i ciutadana es posà en pràctica mitjançant les converses establertes entre els diferents membres dels grups i la construcció compartida del mapa conceptual. Així mateix, canviar de context alfabetitzador (sortida al carrer a la recerca d'estímul) va permetre ajudar als nens a pensar i a conèixer, punt 5 del decàleg de l'escola, recolzà el coneixement i la interacció amb el món físic. Com ja s'ha comentat anteriorment, la tècnica dels mapes conceptuals és una eina que ajuda a desenvolupar la competència d'aprendre a aprendre. L'autonomia i iniciativa personal foren components essencial en tot el procés ja que el paper mediador del mestre potencià que els alumnes decidiren quin era el camí que volien seguir per arribar a ser Juan López. Per tant, la responsabilitat de l'aprenentatge passà als propis alumnes, sent el mestre qui dinamitzava el grup i facilitava de recursos. El tractament de la informació i competència digital es treballà a través del treball dut a terme mitjançant les TIC. Però, malgrat ser un procés enriquidor caldria dir que la competència matemàtica quasi no es treballà per no dir que no és treballà gens. En un moment determinat es parlà sobre la capacitat dels *pen drive* i de les seves equivalències en altres unitats, però encara sent un punt interessant, fou una intervenció puntual. Finalment, la competència artística i cultural fou la més desenvolupada. Partien d'una obra d'art i a través d'aquesta construïen el procés d'aprenentatge. Un procés enriquit per aquest canvi en la mirada dels nens, capaços de veure molts lligams allà on simplement trobem objectes, imatges, etc. Una mirada minuciosa, dedica als detalls, als petits trets d'identitat que conformen en nostre entorn. I, simplement, tot aquest procés per continuar aprenent a ser i actuar de manera autònoma, a pensar i comunicar, a descobrir i tenir iniciativa, i a conèixer i habitar el món.

Finalment, i a mode de resum, en la pàgina següent es mostra un mapa conceptual amb els quins continguts que es van fer públics, les habilitats que es van treballar i les relacions que s'establiren entre ells.

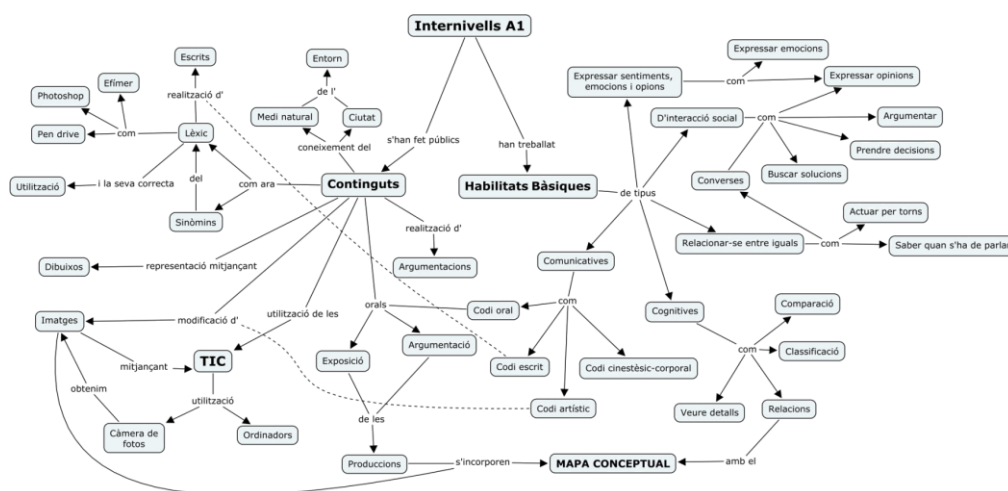


Figura 5. Mapa conceptual del treball d'internivells A1.

V. Resultats

376



Segons la professora Glòria Jové, des de que a la universitat treballen a través de l'art, s'aprecien canvis en la formació del nou professorat. Aquest fet és molt interessant ja que amb la metodologia emprada anys enrere, no s'observava cap tipus de neguit.

Per aquest motiu, consideren a l'art com a porta al coneixement. No solament és important per a l'educació, sinó que resultarà imprescindible en el futur del sistema educatiu.

L'art és un llenguatge amb vocació expressiva del qual participem les persones i els pobles, dotat de ressonàncies cultural, destacant-hi l'instint de perennitat. Partim de la idea segons la qual l'art, en el seu vessant plàstic, és un llenguatge, un idioma universal. Aquest llenguatge està basat en un codi sensible, marcadament visual.

Transcendent i globalitzador, l'art edifica un sistema de valors que permeten revifar constantment qüestions tan importants com el respecte a la diversitat, el dret a l'expressió o el gaudi estètic. L'art ens ofereix altres mirades, altres enfocaments que no són una porta oberta per avançar en l'alteritat, en aquest posar-nos al·loc de l'altre (Jové et al, 2006: 134).

VI. Discussió i conclusions

Amb aquesta evidència el que hem volgut és compartir una experiència que fou molt enriquidora per a nosaltres dos. Pensem que l'interès que ens ha despertat i l'aportació formativa com a futurs docents pot ajudar a altres companys del Grau i docents que desconeixen aquesta manera de treballar. Per aquest motiu, si algú vol investigar en aquest camp recomanem buscar bibliografia relacionada amb la professora Glòria Jové i el seu equip de treball ja que des de fa anys aprenen, ensenyen i es comuniquen a través de l'art contemporani. Així mateix, a través dels seus llibres i articles també podreu arribar a altres fonts bibliogràfiques necessàries per a aquesta formació.

Pel que fa a la nostra formació, pensem que ha estat un punt d'inflexió veure noves maneres de treballar a l'aula tant diferents a les que nosaltres vam viure. Malauradament, la reproducció de models és una realitat. Les persones som el producte dels models educatius que hem vist i per tant, els docents acaben aplicant aquells que han viscut. No obstant, viure una metodologia tan potent i innovadora com aquesta ens porta a qüestionar-nos molts aspectes d'aquesta tasca.

VII. Bibliografia

EISNER, E. W. (1995): *Educar la visió artística*, Paidós, Barcelona.

JOVÉ, G. i altres (eds.) (2006): *Desig d'alteritat. Programa "Àlber": una eina per a l'atenció a la diversitat a l'aula*, Pagès editors, Lleida.

—(2012a): Prácticum, un espacio híbrido de reflexión, *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 36-39.

—(2012b): «Proyecto «Educ-arte – Educa^(r) t»: espacio híbrido», *Pulso*, núm. 35, pàg. 177-196.

—(2013): «Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 424, 36-39.

MOREIRA, M. (2005): «Mapas conceptuales y aprendizaje significado», *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2): 38-44.

NOVAK, J.D. (2006): «The Development of the Concept Mapping Tool and the Evolution of a New Model for Education: Implications for Mathematics Education», *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 28:(3 i 4), 1-32.

NOVAK, J. i D. GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

VYGOTSKY, L. S. (1964): *Pensamiento y lenguaje*, Editorial Laurato, Buenos Aires.

WAGENSBERG, J. (2007): *El gozo intelectual*, Tusquets Editores, Barcelona.

WAGENSBERG, J. (2010): Honoris Causa de la Universitat de Lleida. Disponible a: <http://www.udl.cat/export/sites/UdL/organs/secretaria/honoris/Honoris_Wagensberg.pdf> [En línia]. [Consultat el: 1 de novembre de 2013].

WAGENSBERG, J. (2012): Entrevista a Gent de Paraula. Disponible a: <<http://www.rtve.es/alacarta/videos/gent-de-paraula/gent-paraula-amb-jorge-wagensberg-14-12-2012/1613163>> [En línia]. [Consultat el: 1 de novembre de 2013].

El estudio de las raíces inmigrantes en el aula. Una experiencia en la información de graduados en Educación Primaria

Àngel Roman Garcia Bellés
angelroman.garciabelles@gmail.com
Mireia Gonell Gómez
mireia.gonellgomez@gmail.com



I. Resumen

Este trabajo tiene como punto de partida la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida (UdL), dentro del programa de intercambio interuniversitario SICUE con la Universidad Jaume I de Castellón (UJI) con dos alumnos del grado en Educación Primaria. El marco del trabajo es definido por la asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa”, materia obligatoria de tercer curso.

El objeto de estudio ha sido el diseño y posterior implementación de una secuencia didáctica para tratar la problemática de la inmigración en las aulas. La propuesta se basa en la propia experiencia del alumnado i aprovecha la reflexión crítica sobre el uso de este término que hace la satírica serie norteamericana *The Simpsons* (7x23 [capítulo 23, temporada 7]). El principal objetivo de la secuencia es romper los prejuicios que existen alrededor del concepto de inmigrante i poder construir una nueva visión más concreta i objetiva a partir del análisis crítico del capítulo y de una serie de actividades que se derivan. Las actividades se han llevado a cabo con alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria, pero se considera que también podrían ser de interés para alumnos de Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El carácter innovador de este trabajo consiste en evidenciar las diferencias entre el proceso de conceptualización de la secuencia didáctica i el de su implementación. Se pretende, por tanto, contrastar ambas vertientes, teórica y práctica, y mostrar a la comunidad académica los resultados y las conclusiones de este doble proceso formativo, como docentes y discentes del alumnado del Grado en Educación Primaria.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, diversidad cultural, inmigrante, medios de comunicación, formación práctica.

II. Introducción

El punto de partida de la presente investigación se encuentra en la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales – Historia General de Europa», materia Didáctico-Disciplinar que se cursa en tercer año del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Lleida. Desde la asignatura se aborda, entre otros temas, la aproximación a la diversidad cultural a través de unas nociones básicas de antropología cultural que permiten al alumnado comprender la importancia y las causas de la diversidad del comportamiento humano para poder tratar en el futuro, como maestros y maestras, la diversidad cultural de las aulas y del entorno educativo y social con conocimiento de causa.

Tras trabajar las diferencias culturales en un contexto de convivencia como es la ciudad global del siglo XXI, se propuso como actividad el

diseño de una secuencia didáctica. El tema escogido fue el de Inmigración, teniendo en cuenta la gran diversidad de orígenes del alumnado en nuestros colegios e institutos. En efecto, la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas ha sido durante muchos años un hecho anecdótico. Sin embargo, como es bien sabido, los saldos migratorios de la última década han contribuido a que su presencia se haya elevado hasta niveles que, en algunos casos, superan al de los alumnos autóctonos. Teniendo en cuenta, pues, esta gran diversidad presente en las aulas, se consideró que era muy adecuado preparar una serie de actividades cuyo eje principal fuera el concepto de “inmigrante” con el objetivo de romper los prejuicios que habitualmente lleva asociados.

El punto de partida de la secuencia didáctica tuvo dos objetivos iniciales: por un lado, la motivación del alumnado y, por el otro, generar un espacio para la reflexión acerca de su propia situación y la de sus compañeros en relación con el tema tratado. Para cumplir ambas premisas, se creyó oportuno utilizar el capítulo 23 de la séptima temporada de la satírica serie americana *Los Simpsons*, en el cual se aborda esta problemática.

En efecto, el educador no debe despreciar ninguna herramienta didáctica y mucho menos la televisión, a la mano de todos, basada en imágenes y cautivadora tanto para adultos, como para jóvenes y niñas y niños. Uno de los principales objetivos del uso de la televisión y el cine es aprender a mirar y con ello analizar lo que otros han querido expresarnos a través de las imágenes (Ambrós & Breu, 2007). Según Pérez (2010) su utilización en educación con el objetivo de despertar el espíritu crítico está basada en la competencia básica de aprender a aprender. Así pues, en la escuela del siglo XXI, el uso de las nuevas tecnologías abre la puerta a la utilización de materiales audiovisuales con fines didácticos, entre ellos la televisión y el cine. Mediante imágenes y sonidos se persigue influir en el conocimiento, actitudes y valores en los espectadores a través de contenidos pedagógicos y didácticos, promoviendo la atención y el pensamiento crítico sobre lo se ve y lo que se escucha.

Tras diseñar la secuencia didáctica, se consideró oportuna su implementación en el aula para poder analizar las posibles diferencias entre la conceptualización de esta serie de actividades educativas y su puesta en práctica. Para ello, se aprovechó el período de prácticas en una escuela en pleno centro de la ciudad. Ésta se encuentra rodeada de calles estrechas con edificios antiguos cuyos pisos han sido alquilados en la mayoría de casos por familias recientemente llegadas y con un nivel socioeconómico medio-bajo. Este cambio en el barrio ha ido penetrado progresivamente en la propia escuela. La entrada de alumnos es constante, casi como un goteo continuo, ya que la matrícula del centro permanece abierta durante todo el curso. Existen dos factores del entorno y las familias del alumnado que hay que tener en cuenta: por un lado, su bajo nivel sociocultural, que dificulta su estimulación y, por el otro, el desconocimiento de la lengua, ya que hay que tener en cuenta

que la lengua vehicular es el catalán y que hay bastantes alumnos castellano-parlantes y otros muchos que, a su llegada, no hablan ni el catalán ni el castellano.

La escuela es que cuenta con un grupo-clase por cada curso, desde P3 (Primer curso de Educación Infantil) hasta 2º curso de Ciclo Superior de Educación Primaria con lo que suma casi 200 alumnos. La secuencia didáctica se diseñó orientada a alumnos de Ciclo Superior de Educación Primaria y su implementación, por motivos de organización del Prácticum, se ha realizado en 6º curso, en un grupo clase de 20 alumnos.

III. Objetivos

La secuencia didáctica fue planificada con la idea de trabajar el concepto de «inmigrante» a partir de la propia experiencia de los alumnos, según los siguientes puntos:

- Identificar sus ideas previas y reflexionar sobre las mismas.
- Identificar los movimientos migratorios en nuestra aula.
- Visualizar el fenómeno migratorio como un hecho generalizado en la mayoría de familias.
- Reconocer y analizar las causas de los fenómenos migratorios presentes y pasados y analizar las similitudes y diferencias.
- Cambiar los prejuicios sobre este concepto para construir una nueva visión que nos ayude a entender mejor el mundo.
- Desarrollar un pensamiento crítico, abierto y flexible frente a nuestra realidad.

IV. Material y método

Conceptualización de la secuencia didáctica

Junto con los objetivos definidos en el apartado anterior, los contenidos que a trabajar con esta propuesta se localizan dentro del decreto de currículum catalán (Decreto 142/2007), en las siguientes tres áreas:

- Área del Conocimiento del medio natural, social y cultural, en el bloque de Personas, culturas y sociedad.
- Área de Lengua Catalana y Literatura, dentro de la dimensión comunicativa.
- Área de la Educación para el desarrollo personal y la ciudadanía, dentro de los bloques de Identidad y Autonomía y Pertenencia y Ciudadanía

Por lo que respecta a la temporización de la secuencia, se planificaron tres sesiones de dos horas cada una para llevar a cabo todas las actividades previstas. Éstas se presentan a continuación, de manera esquemática, junto con su distribución temporal.

Tabla 1. Descripción de las actividades diseñadas.

Sesión	Actividades
1	<ul style="list-style-type: none"> – Recogida de ideas previas del alumnado sobre el concepto de inmigración. Cada alumno/a las anotará individualmente en su cuaderno y también se realizará en una cartulina para todo el grupo clase. – Proyección del capítulo 23 de la 7ª temporada de Los Simpson, cuyo eje central está relacionado con el tema de la inmigración. – Después de la visualización del video el profesor/a planteará, oralmente, una serie de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cuál es el tema del capítulo? ○ ¿Quién creéis que es el protagonista del capítulo? ¿Por qué? ○ ¿Os ha recordado a algún hecho o experiencia personal? ○ ¿Habéis encontrado algún hecho sin sentido? ○ ¿Cuál es el mensaje del capítulo? – Cada alumno/a realizará sus aportaciones. – Finalmente, se encargará una tarea para realizar en casa: que cada alumno/a rellene el árbol migratorio de su familia (lugar de nacimiento y residencia actual de sus padres y abuelos). Para ello se facilitará una ficha.
2	<ul style="list-style-type: none"> – La sesión comenzará con la puesta en común de los caminos migratorios del alumnado. Para dejar constancia, los caminos se marcarán en un mapamundi sobre el que se colocaran chinchetas unidas con hilos de lana de color diferente para cada alumno/a. – Una vez terminado se podrán visualizar todos los movimientos migratorios de las familias. Se ampliarán los movimientos realizados a nivel nacional (España) y regional (Cataluña). – Finalmente, se calcularán las distancias recorridas por algunas familias utilizando la escala del mapamundi.
3	<ul style="list-style-type: none"> – La sesión empezará recordando aquello trabajado en las dos anteriores. – A continuación, se lanzará la siguiente batería de preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>¿Por qué emigraban nuestros abuelos?</i> ○ <i>¿Por qué han emigrado nuestros padres?</i> ○ <i>¿Hay alguna similitud? ¿Y diferencia?</i> ○ <i>Inmigración: ¿suele ser por voluntad o necesidad?</i> ○ <i>¿Un cambio de pueblo es una inmigración?</i> ○ <i>Qué es similar y diferente respecto de una inmigración internacional?</i> ○ <i>¿Quién tiene más derecho a migrar, los nacionales o los</i>

	<p><i>internacionales?, ¿por qué?</i></p> <ul style="list-style-type: none">○ <i>¿Piensas que eres inmigrante?, ¿por qué?</i>○ <i>¿Cuándo deja una persona de ser inmigrante y se convierte en ciudadano?</i>○ <i>¿Te ves el día de mañana como inmigrante?</i> <ul style="list-style-type: none">– El alumnado responderá a las preguntas utilizando la estrategia cooperativa 1-2-4 (Pujolàs, 2008: 21-37).– A continuación, se realizará una puesta en común a nivel de todo el grupo-clase. En ésta, se extraerán las conclusiones y reflexiones de todo el proceso. Se espera que el alumnado tome consciencia del fenómeno migratorio como un hecho generalizado en todo el mundo y rompa con los prejuicios comúnmente asociados a este concepto.– Finalmente, el maestro/a completará la cartulina que se creó en la primera sesión con las nuevas aportaciones del alumnado, comprobando así el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica.
--	--

En cuanto a la evaluación, se planteó utilizando diferentes herramientas. Así, en la tercera sesión, al retomar la cartulina en cuya primera columna se anotaron las ideas previas del alumnado y al rellenar la segunda columna, se puede comprobar si el alumnado ha incorporado en sus esquemas cognitivos aquello con lo que se ha trabajado y si ha sido capaz de romper con los prejuicios sobre la inmigración. Asimismo, se utilizan dos rúbricas para evaluar el trabajo individual y en grupo, respectivamente.

Por otro lado, en esta conceptualización de la secuencia didáctica se previó también una evaluación del profesorado para analizar si realmente el alumnado ha alcanzado los objetivos inicialmente planteados y si el proceso de guiado del aprendizaje ha sido satisfactorio. Como indicador se utiliza la cartulina para analizar el progreso que se pueda detectar entre las anotaciones de sus dos columnas. Los objetivos se dan por alcanzados si se detecta un cambio en la mentalidad sobre la inmigración.

V. Resultados

Desarrollo de la secuencia didáctica: primera sesión

Antes de poner en práctica la secuencia diseñada se decidió, con el tutor del grupo en el cual se iba a implementar la actividad, una primera modificación respecto al diseño inicial. Por las características del centro, anteriormente mencionadas, se consideró que no tenía cabida que se presentara a los alumnos una actividad cerrada y atada a un título que los identificara de antemano. Por lo tanto, se llegó al acuerdo de pasarles el vídeo sin mencionar el concepto de «inmigración».

El visionado del vídeo estuvo precedido de una introducción en que el maestro explicó a sus alumnos que en muchas ocasiones las series televisivas son educativas. La sorpresa de los niños y niñas fue unánime

cuando descubrieron que para una actividad educativa se había elegido un capítulo de la conocida serie norteamericana *Los Simpsons*; no entendían cómo una serie cuyo protagonista principal es un padre de familia adicto a la cerveza pudiese educar. Incluso una de las alumnas añadió que sus padres no eran partidarios de esta serie, por mostrar conductas no adecuadas.

Incrédulos ante la decisión de los maestros, los niños y niñas de 6º disfrutaron viendo el capítulo elegido. Algunos de ellos, incluso, decidieron tomar notas sobre aquello que sucedía. Entre sus notas encontramos:

- Hacen matemáticas (tantos por ciento).
- El señor Flanders está conduciendo y gira para no atropellar al oso. Hay un oso que se ha escapado. No tienen que matar a un animal. Homer está de acuerdo con la matanza del oso. El alcalde dice que es culpa de los inmigrantes y la desigualdad. No están respetando los derechos. Homer no es consciente de que los inmigrantes se vayan.
- Al principio era interesante y Apu no sabía si quería ser americano.
- Hay un oso pero no parece malo. Homer Simpson idea un plan para escapar de los osos pero no le funciona. El policía culpa al oso y a Barney sin haber hecho nada. Homer decide hacer algo contra los osos. El alcalde está de acuerdo e implanta un impuesto caro para arreglar el problema del oso. Los niños lo pagan con los inmigrantes. Incluso los Simpson son inmigrantes. Apu también es inmigrante ilegal. El mensaje me parece que es que no pasa nada con los inmigrantes, siempre pueden ser buenos amigos.
- Un oso está por la ciudad y destruye a las personas. Han disparado al oso. Homer dice que no quiere osos pero le suben los impuestos. Lisa está enfadada por lo que pasa con los inmigrantes y quiere enseñar que todos somos iguales y su padre no quiere eso sino que sean deportados. Inmigrantes ilegales. Apu tiene que irse de la ciudad a otra por ser inmigrante. No a la dichosa 24. Certificados falsos, documentos, carnet... Homer se pone a favor de los inmigrantes.
- Yo lo que sé es que aquel hombre era indio y cuando ha venido es americano.
- El principio ha sido divertido, gracioso, interesante y político. El alcalde tiene que hacer algo al respecto para no dejar osos por el camino. Apu está de acuerdo con la familia Simpson de no dejar animales sueltos.
- El principio ha sido interesante porque ha empezado bien y todos comienzan a pensar en el pasado. Homer cuando era pequeño y Apu lo que quería ser y cuando estaba en el instituto cuando estaba en la India y lo que dice que es comprensible.

De las notas de sus libretas podemos extraer que a casi todos les llamó la atención la aparición del oso. Así mismo, empiezan a relacionar aquello que está sucediendo con la palabra “inmigración” y que hay un cambio de actitud a medida que el capítulo avanza.

Tras el visionado del capítulo se plantearon cinco preguntas a los alumnos, cuyas respuestas tenían que ser trabajadas de manera individual:

1. ¿Cuál es el tema del capítulo?
2. ¿Quién creéis que es el protagonista de este capítulo? ¿Por qué?
3. ¿Os ha recordado a algún hecho o experiencia personal?
4. ¿Habéis encontrado algún sinsentido?
5. ¿Cuál es el mensaje del capítulo?

Desarrollo de la secuencia didáctica: segunda sesión

En la siguiente sesión, cada uno de los niños y niñas compartieron sus respuestas con el resto de compañeros y compañeras de la clase.

Respecto a la primera pregunta, los temas del capítulo que los alumnos creyeron más fueron inmigrantes (5 alumnos), racismo (4 alumnos), culturas (5 alumnos) e igualdad (2 alumnos). Además, aparecieron los temas oso (2 alumnos) e impuestos (1 alumno/a), que se desecharon por no ser tan apropiados y haber sido minoritarios.

En este momento y observando los temas que se habían escrito en la pizarra, el maestro preguntó a los alumnos si era o no educativo el capítulo de Los Simpson, pues aquello que se trababa parecía que sí lo era. La respuesta del alumnado fue unánime: el capítulo tenía una lectura educativa.

Para la segunda pregunta, sobre quién creían que era el protagonista del capítulo y por qué, las respuestas que dieron los niños y niñas de la clase fueron las siguientes:

Tabla 2. Respuestas del alumnado sobre el protagonista del capítulo.

Protagonista	Porque...
Apu	Sale muchas veces. (1 alumno/a)
	Es un inmigrante. (4 alumnos)
	Nos explica su vida. (3 alumnos)
	Habla mucho de su mundo. (1 alumno/a)
	Es de otra cultura. (2 alumnos)
	Todo lo bueno y lo malo le sucede a él. (1 alumno/a)
	Es quién tiene el problema. (3 alumnos)
	Sin él el capítulo se quedaría a medias. (1 alumno/a)
	Sale en el título del capítulo. (1 alumno/a)
	Es el inmigrante que quiere ser americano. (1 alumno/a)
Homer y Lisa	Lisa quiere ayudar a Apu. (1 alumno/a)

Los alumnos consideraron que la aportación de una de sus compañeras, Homer y Lisa protagonistas del capítulo, había que desecharla por no ser relevante. Además, a raíz de la aportación «Apu es el inmigrante que quiere ser americano» surgió un comentario sobre un alumno nuevo: «como alumno que es americano y quiere ser español». Por lo tanto, quedó claro quién era el protagonista y las razones que lo justificaban: es un inmigrante, explica su vida, tiene un problema, todo le sucede a él y es el inmigrante que quiere ser americano.

Respecto a la tercera pregunta, aunque a muchos de los alumnos el capítulo no les recordaba nada, otros sí aportaron ideas interesantes. A algunos de ellos les recordaba la crisis, las noticias que hablan de la inmigración y el nuevo compañero que había llegado de América.

En este momento surgió un conflicto cognitivo: ¿era el nuevo alumno inmigrante o no? Uno de los alumnos comentó que ser inmigrante tiene que ver con la documentación y otros compañeros añadieron que también tenía relación con los papeles, el origen y la nacionalidad.

Para responder la pregunta cuarta, sobre si habían encontrado algún sinsentido, fue necesario explicar previamente qué significa la palabra «sinsentido». Una vez aclarada la duda, doce alumnos contestaron que el oso era el hecho que no tenía sentido en el capítulo; es decir, que la parte del capítulo relacionada con el oso no tiene ninguna conexión con el resto del mismo. Otros alumnos no encontraron nada sin sentido pues justificaron que el oso era un inmigrante y por lo tanto era normal en el capítulo en cuestión.

Cabe decir que posiblemente esta pregunta se hubiese tenido que trabajar más, pero la falta de tiempo lo impidió. También hay que comentar que a diferencia de lo que se esperaba, en ningún momento apareció percibido por los alumnos como un sinsentido el hecho que para convertirse en un ciudadano legal se exigía a los inmigrantes que superasen un examen sobre la historia americana.

Finalmente, cada uno de los alumnos compartió de forma oral lo que pensaba que transmitía el capítulo. Sus aportaciones fueron:

- No se tiene que odiar a los inmigrantes.
- No tenemos que discriminar a los inmigrantes.
- Las razas juntas (cabe decir que no se aclaró que el concepto raza es erróneo aplicado a personas).
- Todos somos iguales, mismos derechos y deberes. Tenemos que aprender a convivir.
- La amabilidad (que se desechó por votación popular).
- No tenemos que ser racistas [con los inmigrantes] en general.
- Tenemos que aceptar a las personas tal y como son.
- Cada persona es diferente.
- No odiar a los otros.
- No tenemos que ser malos con los que son diferentes.
- Tenemos que ser amigos.

- Todos tenemos derecho a vivir en otro país, lugar (casa, ciudad, barrio, calle, pueblo...).

A partir de estas aportaciones, se pudo extraer como conclusión que los alumnos sí supieron captar el mensaje que el capítulo pretende transmitir. Además, a partir de las aportaciones de los alumnos, se pudieron trabajar contenidos propios de lengua, en este caso la catalana, y al mismo tiempo se trabajaron valores, a veces difíciles de tratar. En relación a estos, cabe indicar que los alumnos pidieron la aclaración de algunas palabras que no entendían como, por ejemplo, el verbo «discriminar». Por dicho motivo, se añadió una actividad a la secuencia didáctica: se dispuso al alumnado por parejas y se les propuso buscar en el diccionario las palabras que se habían obtenido en la pregunta 1:

- Inmigrante/inmigración.
- Discriminar.
- Racismo.
- Cultura.
- Igualdad.

Además, se realizó una segunda actividad, que consistía en escribir las historias de vida de Apu, el abuelo Simpson y Willy, el conserje. En este momento, uno de los niños comentó en voz alta que el hecho común a los tres personajes propuestos era que todos habían cambiado su lugar de residencia por motivos de trabajo.

A continuación, se pidió que investigaran sobre el árbol de su familia. Tenían que preguntar si sus abuelos y padres residían en el mismo lugar donde habían nacido, recoger los lugares de nacimiento de todos ellos y plasmar esa información en un esquema.

Desarrollo de la secuencia didáctica: tercera sesión

Tras conseguir la información mencionada, en la tercera y última sesión, los niños y niñas compartieron con el resto de la clase sus orígenes y construyeron un mapa. En él se pueden ver los orígenes y lugares de residencia actuales de las diferentes familias representadas en el aula, así como la trayectoria seguida. En la fase de conceptualización, estaba previsto llevar a cabo esta actividad sobre un mapamundi y trazar las trayectorias mediante hilos de lana. Sin embargo, como la escuela disponía de ordenadores y pizarra digital se decidió utilizar las nuevas tecnologías para generarlo. Así, fueron los alumnos quienes, con ayuda del maestro y los practicantes, emplearon la herramienta *Google Maps* para recoger la información y mostrar las diferentes trayectorias realizadas por sus familias para poderlas observar visualmente. El mapa

que se obtuvo recogía las trayectorias recorridas por los abuelos maternos y paternos de cada alumno/a, así como por su padre y su madre, con los diferentes niveles de detalle (mundial, nacional y regional).



Figura 1. Movimientos migratorios a nivel mundial.



Figura 2. Movimientos migratorios a nivel nacional.

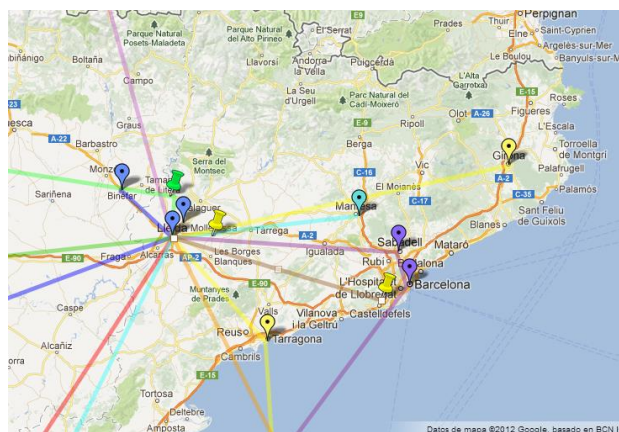


Figura 3. Movimientos migratorios a nivel regional (Cataluña).

Finalmente, y a partir de la confección del mapa, se realizó una puesta en común para comprobar si lo que se había trabajado se estaba interiorizando. De este diálogo se puede extraer que la razón por la cual sus abuelos y sus padres emigraron es la misma que la de los personajes del capítulo de los Simpson, es decir, por motivos laborales en busca de mejores oportunidades. En otras palabras, que migraron por necesidad. Cabe decir, también, que los alumnos no se consideran inmigrantes, ni tampoco se lo considera al nuevo compañero llegado días atrás. Además, hay que destacar el sentimiento generalizado de no saber si algún día dejarán Lleida para irse a otro lugar, aunque algunos de ellos sí pensaba en volver a su país de origen; reflexión no prevista en el momento de conceptualización de la actividad.

Desarrollo de la secuencia didáctica: la evaluación

La evaluación que se ha llevado a cabo ha sido continua, global y formativa, y se ha realizado mediante dos rúbricas (tal como se había previsto en la conceptualización de la actividad) y un cuestionario. Con las rúbricas se ha evaluado tanto la implicación individual del alumnado como el trabajo en grupo. Además, durante el proceso se ha podido observar que los alumnos estaban muy motivados y, consecuentemente, realizaban las tareas que se les pedían tanto en clase como en casa. Cuando se les preguntó la razón de su gran motivación respondieron que era consecuencia del material del cual se partía, pues nunca antes habían trabajado a partir de una serie de televisión como Los Simpsons y, por ello, realizaban las tareas gustosamente. Además, se evaluaron aspectos como la expresión oral, de las puestas en común, y la escrita, de las actividades individuales. También se evaluó la incorporación de los valores tratados en su forma de entender la temática trabajada en esta secuencia didáctica.

Finalmente, también se realizó un cuestionario utilizando la plataforma *Google Docs* a través del cual se evaluó si los conceptos trabajados habían sido interiorizados. El cuestionario estaba formado por las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiendes por «inmigrante»?
 - Persona que cambia de país por motivos laborales.
 - Persona sin derechos.
 - Persona que cambia su lugar de residencia sin ningún motivo aparente.
- ¿Qué entiendes por «discrimina»r?

- Tratar a alguien como si no existiese.
 - Tratar a alguien como a nosotros mismos.
 - Tratar a alguien como si fuese de una categoría más baja o inferior a la nuestra.
- ¿Cuál es el principal motivo de la inmigración?
 - Turismo.
 - Buscar mejores oportunidades.
 - Quitar trabajo a otros.
- Los movimientos migratorios son un hecho generalizado en la mayoría de familias.
 - Verdadero.
 - Falso.
- Los inmigrantes deberían pasar un examen para obtener la nacionalidad.
 - Verdadero.
 - Falso.
- Respecto de los ciudadanos autóctonos, los inmigrantes deberían tener:
 - Los mismos derechos y deberes.
 - Los mismos deberes, pero no derechos.
 - Los mismos derechos, aunque más deberes.

Finalmente, los resultados que pudimos extraer a partir de las respuestas del alumnado nos llevan a afirmar que el proceso de aprendizaje ha sido satisfactorio y los alumnos han afianzado los conceptos trabajados y lo han hecho de manera amena y con un grado elevado de motivación. Además, se puso de manifiesto el valor educativo que pueden tener los medios de comunicación audiovisual y su utilidad a la hora de fomentar el pensamiento crítico de los alumnos.

VI. Discusión y conclusiones

Las aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria son un reflejo de una sociedad que ha cambiado mucho en los últimos años. La constante llegada de familias a nuestras tierras ha hecho que la composición en las aulas también haya cambiado y por lo tanto, por

mucho que queramos mirar hacia otro lado, la inmigración es una realidad aquí y en cualquier lugar del planeta.

El objetivo principal de esta actividad era abrir las miradas de los alumnos ante la gran diversidad cultural presente en las aulas, y el medio utilizado, el punto de partida, ha sido un elemento familiar para los alumnos: una serie televisiva consagrada y de alcance internacional. El alumnado conoce el término inmigración pero asociado a prejuicios y connotaciones negativas. Es por ello que a través de la actividad se ha buscado romper estos esquemas y reconstruirlos en una nueva dirección. Los alumnos deben ser conscientes que el mapa cultural que encuentran en el aula se reproduce en el entorno inmediato y que la inmigración es un hecho generalizado y que cualquier persona puede ser sujeto protagonista de estos movimientos. Además, todas estas personas que se desplazan tienen una motivación común que es la búsqueda de nuevas y mejores oportunidades. No se trata de un hecho aislado y de carácter individual, sino que es una motivación colectiva y repetida a lo largo de la historia. Por lo tanto, si se trata de un hecho general, colectivo y se plantea como una mejora, ¿por qué tiene asociadas una serie de connotaciones negativas? ¿No sería más adecuado hablar de movilidad internacional? Movimientos no entendidos como desplazamientos entre países sino como movimientos de personas producidos a nivel mundial, independientemente del origen y de su destino.

Por lo que respecta a la comparación entre la conceptualización de la secuencia y su implementación práctica, hay varios aspectos a destacar:

1. El primero de ellos es la eliminación de la lluvia de ideas inicial para evitar condicionar al alumnado sobre el concepto de inmigración. Por ello, se pasó directamente a mostrarles el capítulo de la serie, con el objetivo que fueran ellos mismos quienes determinaran la temática del mismo.
2. En segundo lugar, tras ver el vídeo se plantearon unas preguntas que los alumnos respondieron por escrito en sus cuadernos y posteriormente se comentaron las respuestas en clase. Sin embargo, en el planteamiento inicial, estas preguntas estaban pensadas para ser trabajadas de manera oral, generando un diálogo entre todos los miembros de la clase, sin dejar registro alguno. Con este cambio de planteamiento se dejó más tiempo para la reflexión individual.
3. El cambio indicado anteriormente generó una demora en la primera sesión, que obligó a modificar la estructura de las siguientes sesiones. Además, esas preguntas y su posterior puesta en común derivaron en problemáticas de aprendizaje que generaron nuevas actividades con el fin de profundizar en aquellos aspectos que los alumnos requerían y que no quedaban reflejados en la secuenciación inicial.
4. En cuarto lugar, en la conceptualización se diseñó una ficha de árbol migratorio para que cada alumno/a la rellenara con los

- datos de su familia. En la aplicación didáctica, siguiendo la filosofía de la escuela, se dejó a elección de cada alumno/a la manera de organizar esta información.
5. Por otro lado, dada la disponibilidad de recursos digitales en el centro, se cambió el planteamiento de realizar un mapamundi con trayectorias migratorias marcadas con hilos de lanas de colores por un mapamundi digital, utilizando la herramienta *Google Maps*, incidiendo así en el trabajo de la competencia digital.
 6. Así mismo, en la tercera sesión, no fue necesario realizar un trabajo exhaustivo para valorar y comparar los motivos de los movimientos migratorios del presente y del pasado. Con una simple puesta en común fue suficiente. Esto nos recuerda que el docente debe aprender a trabajar desde la incertidumbre, tal como sugiere Morín (2003), adaptándose a las situaciones que vayan surgiendo en el aula. El docente no puede prever qué sucederá y cómo responderá el alumnado y, por lo tanto, debe planificar estrategias de trabajo flexible y susceptible de ser modificadas en función del desarrollo de las sesiones.
 7. Finalmente, a la hora de realizar la evaluación, en lugar de comparar en una cartulina las ideas previas del alumnado con los nuevos aprendizajes realizados, se pasó un cuestionario a responder individualmente mediante la herramienta *Google Docs*, para enfatizar así la competencia digital ya trabajada de improvisado en la realización del mapa.

VII. Bibliografía

AMBRÓS, A. & BREU, R. (2007): *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*, Barcelona, Graó.

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria.

MORIN, E. (2003): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Centro UNESCO de Cataluña.

PÉREZ, R. (2010): «Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas», *II Congrés Internacional de Didàctiques*, Girona.

PUJOLÀS, P. (2008): «Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut», *Suports. Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, Vol. 12, núm.

Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física

Carlos Capella Peris
al020921@uji.es
Jesús Gil Gómez
jegil@uji.es
Manuel Martí Puig
Puig@uji.es



I. Resumen

El Aprendizaje-Servicio supone una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de un servicio a la comunidad. En nuestro caso, el alumnado universitario prestó un servicio directo dirigido a niños y niñas con diversidad funcional, cubriendo sus necesidades lúdicas y sociales, como parte del programa docente de una asignatura del grado de Magisterio Infantil. Las Historias de Vida, ubicadas dentro de los métodos biográficos de la investigación cualitativa, se centran en las experiencias de la muestra objeto de estudio, otorgando así un valor importante a las vivencias personales. Esto nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones personales de los participantes, mostrándonos los aprendizajes conseguidos y los cambios experimentados en sus valores y actitudes.

A través de este estudio, pretendíamos conocer el perfil básico del alumnado colaborador, determinar si las experiencias de Aprendizaje-Servicio sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, comprobar si su uso en programas formativos es adecuado para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el área de la Educación Física y, finalmente, verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar este tipo de prácticas. Los resultados de la investigación nos han aportado datos muy interesantes referentes a la información personal de las alumnas participantes, ofreciéndonos la posibilidad de conocer rasgos de su personalidad, además de las características de su contexto familiar. Igualmente hemos determinado los aprendizajes y el desarrollo adquiridos por las alumnas tanto en el ámbito personal como en el académico. Por ello, las conclusiones obtenidas han sido muy satisfactorias y abren el camino a continuar realizando estudios en el mismo sentido, descubriendo nuevos aspectos sobre los que continuar investigando.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida, Educación Física, desarrollo personal y profesional.

II. Introducció

El alumnado de la asignatura MI 1019 (Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil) de segundo curso del grado de Magisterio Infantil de la Universidad Jaume I de Castellón, cursó voluntariamente una parte de la misma con la metodología del Aprendizaje-Servicio (en adelante APS), aplicando un programa en la modalidad de servicio directo. Para ello, se estableció una colaboración

con la Fundación Borja Sánchez,¹ entidad que trabaja en el campo de la diversidad funcional. Con la aplicación del servicio, el alumnado fomentó el desarrollo motor de los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida, además de practicar como docentes de las tareas propuestas, aprendiendo contenidos curriculares de la asignatura. La duración aproximada del servicio fue de 6 horas de servicio directo y 15 horas de preparación, análisis, reflexión, evaluación y difusión del trabajo realizado. En todo este proceso, el papel del profesorado era el de coordinar y gestionar la actividad, dejando todo el protagonismo al alumnado.

El APS se distingue por su relación con el entorno social real por lo que aportará un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar al incrementar los beneficios del mismo por ser más fiel a la realidad y, en segundo lugar, por añadir el valor educativo del contexto social como consecuencia de que el aprendizaje se produce a través de la comunidad, colaborando recíprocamente mediante la prestación de un servicio. Eyler y Gilers (1999) definen el APS como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción-reflexión gracias al cual el alumnado trabaja en un proceso de aplicación de lo que han aprendido sobre los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destreza. En un contexto más próximo, el Centro Promotor de APS² de Barcelona (2012) lo define como

«una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejora».

El aprendizaje a través del APS se caracteriza por el desarrollo de las siguientes competencias: personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social y finalmente vocacionales y profesionales (Rubio, 2009). Según Palos (2009), el APS facilita el aprendizaje del alumnado y refuerza los resultados positivos, favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, favorece la relación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio, e incide en la dimensión ética de la educación. Otros autores apuntan que dos de las finalidades del APS son la integración y el capital social por un lado, y la educación en valores y la prosocialidad por otro (Puig et al., 2007). Por otra parte, la reciente revisión de Yorio y Feifei (2012) sobre 40 estudios de aplicación de APS

¹ www.fundacionborjasanchez.org

² www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02

describe que éste tendrá efectos sobre cuestiones de entendimiento social, la perspectiva personal de uno mismo y la evaluación con el grupo.

Diversos autores como Ruiz Pérez (1995), Singer (1986) y Mosston (1993), resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas. Por ello, al igual que Fraile y Hernández Álvarez (2006), opinamos que el campo de conocimiento de la Educación Física (en adelante EF) no es nada sin el conocimiento práctico, ya que no respondería a la demanda social, por lo que teoría y práctica deben ir unidas de la mano. De este modo, el APS se presenta como una adecuada metodología este campo de conocimiento.

Tras revisar la bibliografía existente en cuanto a trabajos que relacionen APS y EF, consideramos la temática de la presente investigación como un ámbito a desarrollar. En primer lugar por la escasez de estudios en el área de la EF, lo que nos impide profundizar en cuanto a sus beneficios a nivel académico. Podríamos destacar los recientes trabajos realizados por Miller (2012), sobre el papel del APS en la promoción de la EF en la infancia, Galvan y Parker (2011), que investigan el efecto recíproco del APS a través del profesor de EF, Robinson y Meyer (2012), que estudian los resultados del APS en la educación para la salud, y Pechak y Thompson (2011), que proponen una EF global a través del APS. Y, en segundo lugar, porque la mayoría de los estudios se han realizado en otros contextos culturales (básicamente en el norteamericano), lo que dificulta transferir los resultados obtenidos a otros entornos sociales. Cabe destacar los trabajos de Gil, Martí y Nebot (2011), Gil (2011) y Gil, Francisco y Moliner (2012), quienes han trabajado el APS en el ámbito de la EF en nuestro contexto social.

El programa formativo descrito anteriormente, implicará una experiencia vivencial individual y grupal que afectará de diversas formas al alumnado participante, por lo que, para poder conocer los efectos personales de su aplicación deberemos adentrarnos en las sensaciones experimentadas por cada alumno/a. Para lograrlo tenemos que remitirnos al terreno de la investigación cualitativa ya que nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones que provoca la experiencia.

De entre los diferentes métodos cualitativos de investigación consideramos que los que mejor se adaptan a las necesidades del presente trabajo serán las Historias de Vida, ya que nos permitirán acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en la comunidad de aprendizaje (Bolívar, 1998). Pues, como nos indican Ruiz e Ispizua (1989), «de todos los métodos de investigación cualitativa quizá sea éste (la Historia de Vida) el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea». Las Historias de Vida se ubican dentro de los métodos biográficos en el apartado de registros biográficos (Pujadas, 1992). Para aplicarlas correctamente, seguimos las indicaciones de Hernández (2011), quien nos señala varios aspectos que debemos considerar a la hora de emplearlas

para investigar, como conocer el lugar del marco de la historia, la relación con la historia que se nos cuenta, la tematización y el análisis, convertir el relato biográfico en historia de vida, construir una relación y, una consideración que no es marginal.

La bibliografía existente sobre estudios que utilizan las Historias de Vida para investigar en el ámbito de la EF es escasa. No obstante, podríamos destacar los trabajos realizados por Sykes y Goldstein (2004) que tratan la homofobia en los programas de formación del profesorado, Wedgwood (2005) abordando el tema de la hegemonía masculina en el ámbito de la EF, Acosta (2009) sobre la EF escolar, Duarte, Torres y Nieto (2010) acerca de la vida de una deportista paralímpica, y los de Cazers (2009) y Thorburn (2011) sobre la carrera profesional de algunos profesores de EF, todos ellos trabajos desarrollados en la sociedad americana.

En nuestro entorno social, López (2004) aborda la utilización de Historias de Vida en la formación del profesorado en EF, no sin antes destacar la falta de tradición en nuestro país y los trabajos realizados por Andrew Sparkes. Más recientemente Pérez et al. (2011) realiza una revisión sobre la investigación narrativa en el ámbito de la EF y el deporte. En ella, ponen de manifiesto la poca repercusión que ha tenido la investigación narrativa en la EF y el deporte pese a su rápida expansión en las ciencias sociales, destaca el trabajo de Sparkes (2003) como uno de los autores más importantes y, plantea los beneficios que aporta la investigación narrativa a este campo: mejora la comprensión e interpretación de las experiencias corporales, amplía los recursos narrativos y el conocimiento sobre la práctica profesional, entiende el cuerpo como una experiencia biológica y psicosocial vivida, mejora la comprensión de las dinámicas de grupo, fomenta la práctica reflexiva y, motiva la acción comunicativa.

III. Objetivos

Conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS

Determinar si las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral.

Comprobar si los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF.

Verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS.

IV. Material y método

400



En el presente trabajo hemos realizado una investigación cualitativa mediante Historias de Vida, para estudiar los efectos de la aplicación del programa de APS descrito en el alumnado de 2º del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad Jaume I. Las participantes en el estudio son cuatro alumnas de la asignatura MI 1019 de segundo curso del grado de Magisterio Infantil que siguieron el programa formativo de APS descrito. Todas ellas se prestaron de forma voluntaria a colaborar en la investigación. Antes de hacer las entrevistas, se realizó una reunión inicial con las alumnas en la que se les indicó como serían las mismas. Se describió como una entrevista abierta, sin preguntas preparadas, donde debían relatar su experiencia de forma cronológica a través de un eje fundamental, aportando información sobre el contexto de sus experiencias e intentando expresar qué había significado para ellas la actividad, por qué les interesó y si tenían alguna relación previa con actividades de servicio, alumnos con diversidad funcional... Tras dejar unas semanas para que pudieran prepararse, se pasó a la realización de las entrevistas, que se registraron simultáneamente en formato de audio y video para luego ser transcritas y poder analizarlas.

V. Resultados

Del análisis e interpretación de las entrevistas se han derivado, en un proceso inductivo, tres categorías de resultados: información personal, aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal y, aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico.

5.1 Información Personal

En este apartado se exponen los datos respecto a la situación y experiencia de las colaboradoras, tanto a nivel personal como profesional, para poder entender mejor su punto de vista e interpretar sus comentarios. Lo subdividimos en personalidad, contexto familiar y contexto profesional.

Respecto a la **personalidad** de las colaboradoras, en primer lugar, destacamos la «madurez». Nuestras alumnas presentan un elevado nivel de responsabilidad, en unos casos como consecuencia de la asunción de tareas a nivel familiar y, en otros, por el cambio producido al encontrarse con una realidad distinta de la esperada. Esto les ha llevado a recapacitar, valorar y adaptar sus decisiones y acciones futuras, afrontando la vida de una forma más madura. Junto con la madurez, la personalidad de las alumnas se distingue por mostrar un «carácter decidido». Eso les permite tomar decisiones en función de sus objetivos y preferencias sin dejarse llevar por la opinión de otros. Claro ejemplo de ello es la elección de sus amistades en base a sus intereses personales de cada situación o la

decisión de cambiar de estudios, con vistas a un futuro laboral más satisfactorio, tras ver que lo que estaba estudiando hasta la fecha no era de su agrado.

Otro aspecto de la personalidad de las alumnas es su elevado sentido del «compromiso y esfuerzo», ya que cuando se implican con una actividad se involucran en ella con la intención de lograr los objetivos propuestos sin preocuparse por la dedicación que les suponga. Así pues, son capaces de comprometerse con su educación para continuar sus estudios tras abandonarlos por motivos personales. Otro ejemplo de compromiso es su predisposición a colaborar en ciertas actividades sin estar obligadas a ello y sin esperar nada a cambio. Tienen la entereza suficiente para afrontar situaciones conflictivas que les puede presentar la docencia, manteniendo la ilusión e intención de educar a los alumnos por encima de todo. Esto demuestra que son conscientes de que, pese a ser tareas costosas, se puede obtener una sensación de bienestar al alcanzar los objetivos propuestos. La última característica destacada de la personalidad de las alumnas es la «buena predisposición a participar». Como ya hemos visto, son alumnas comprometidas capaces de hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio, por lo que muestran su deseo de participar lo antes posible y más allá de lo estipulado en el servicio. Además, consideran el programa formativo como bonito, diferente y muy interesante, al igual que el resto de la clase, por lo que opinan que es muy positivo apuntarse y ayudar.

En cuanto al **contexto familiar** de las colaboradoras, debemos señalar que las alumnas conviven en un «entorno familiar cohesionado», como consecuencia de la estrecha relación existente entre los miembros de su familia. Así pues, hacen referencia a muchos de sus familiares a la hora de comentar sus experiencias personales, demostrando el gran vínculo que les une y que los tienen muy presentes. Igualmente, no dudan en admitir la influencia de sus familiares en sus propias decisiones, lo que nos deja ver lo importantes que son en sus vidas. Como consecuencia las alumnas necesitan del apoyo y consentimiento de sus más allegados, por lo que buscan la «aprobación de la familia». De esta forma consiguen sentirse más respaldadas y valoradas. Prueba de ello es la satisfacción que muestran al ver como sus familiares están orgullosos de ellas, encantados de que estén estudiando magisterio y sacando buenas notas. Igualmente, otra forma de lograr la aprobación de la familia es continuar con la tradición familiar de dedicarse a la enseñanza cuando existen muchos docentes dentro de la misma.

Del mismo modo, la gran unión existente en las familias de las alumnas, junto con el deseo de sentirse aceptadas y valoradas dentro de ellas, hace que quieran «responsabilizarse de las labores educativas familiare»s. Así pues, debido a su formación académica asumen las situaciones y problemáticas educativas que se presentan en su entorno familiar. Se responsabilizan de reconducir educativamente a sus hermanos/as, primos/as, etc. con el objetivo de evitar su fracaso escolar. De esta forma, ponen de manifiesto no solo el deseo de sentirse

valoradas dentro del núcleo familiar tanto a nivel personal como profesional. El último aspecto importante del contexto familiar de las alumnas es la presencia o ausencia de «referencias docentes». Por un lado, en el caso de que estén rodeadas de familiares que se dediquen a la enseñanza, han influido notablemente en su decisión de ser maestras. Por el contrario, el resto de alumnas no hacen referencia a familiares docentes, lo que nos permite resaltar su carácter vocacional por dedicarse a la enseñanza sin la necesidad de verse influidas por su entorno familiar.

El primer aspecto destacable del **contexto profesional** de las alumnas es la «clara vocación educativa» que muestran. Esta intención por dedicarse a la enseñanza viene determinada tanto por su propia aspiración de ejercer como docentes, como por algunas influencias externas, algo que ya hemos visto en el apartado anterior. Del mismo modo, su vocación también está marcada por lo a gusto que se sienten trabajando con niños/as, independientemente de lo satisfactorio que les resulta a nivel personal. De la clara vocación educativa se desprende el segundo aspecto destacable del contexto profesional, mantener una «orientación docente bien definida». Las alumnas no sólo tienen muy claro que quieren dedicarse a la enseñanza con niños, sino que incluso delimitan perfectamente el ámbito en el que quieren hacerlo. Así pues, mientras que en unos casos desean ejercer en centros de menores o prisiones, en otros se decantan por trabajar en centros de Educación Infantil, así como dedicarse a la Educación Especial. En todos los casos han sacado provecho de la experiencia con los niños y niñas.

Estos dos primeros aspectos destacados del contexto profesional, nos ayudan a entender los dos siguientes. El primero es su «formación previa», pues como tienen claro que quieren dedicarse a la docencia y el ámbito en el que desean hacerlo, se han ido formando previamente en base a ello. Así pues, poseen titulaciones como el Ciclo Formativo de Infantil o el de Monitor/a de tiempo libre lo que les proporciona una gran preparación para realizar el servicio. Por otro lado, esta formación les ha proporcionado una serie de «experiencias docentes» de gran valor, tanto para su futuro profesional como para participar en esta experiencia. Pues ya han realizado prácticas en los centros formativos y han participado en actividades voluntarias, además de haber trabajado en guarderías y escuelas de verano.

De las experiencias docentes previas de las alumnas, hemos considerado oportuno destacar dos nuevos aspectos. El primero se refiere a la participación en «actividades de voluntariado», mientras que el segundo destaca las actividades realizadas con alumnos discapacitados. En el primer caso, el haber colaborado de forma altruista con un asilo de ancianos disipa cualquier duda sobre la voluntariedad de colaborar en el servicio. Además, esto pone de manifiesto que posee un carácter solidario y una participación activa con la sociedad. En el segundo caso, la intención de «dedicarse al ámbito de la Educación Especial» ha hecho que participen en prácticas con niños/as autistas. Esto no sólo la capacita para



colaborar con los niños y niñas de la Fundación por encima de sus compañeras, respecto al conocimiento de las necesidades del alumnado discapacitado, sino que además, nos permite afirmar que su interés por colaborar es personal y profesional, pues ya han trabajado con este tipo de alumnos/as.

5.2 Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal

En este punto mostramos la información referente a los aprendizajes y mejoras, de carácter personal, que se adquieren al participar en el servicio, ya sea de forma directa o indirecta. Los aspectos resaltados se dividen en aspectos generales y, actitudes y valores.

En cuanto a los **aspectos genéricos** o globales, las alumnas describen la «*satisfacción personal*» que provoca el servicio como una experiencia muy positiva de la que no podrían decir nada malo, que les ha gustado mucho más de lo que esperaban y que se les ha hecho corta. Estas palabras ponen de manifiesto no solo que realizar el servicio genera suficientes sensaciones positivas como para cubrir el esfuerzo que conlleva, sino que también esperaban que fuera una experiencia más sacrificada y compleja, además de que hubieran deseado que se prolongara durante más tiempo. Ligado a la satisfacción, el segundo aspecto importante es el «*crecimiento personal*». Una alumna comenta que la experiencia la ha ayudado a darse cuenta de muchas cosas, lo que indica que ha reflexionado sobre cuestiones que anteriormente no se planteaba y que no tiene que tener miedo a estar o tratar con este tipo de niños/as demostrando que ha superado algunos temores personales. Igualmente, otra alumna dice que colaborar con gente la enriquece como persona y que hoy en día hay pocas cosas que lo hagan. Con ello pone de manifiesto su conciencia social, además de cuestionar los valores materiales e individualistas predominantes en la sociedad en la que nos encontramos.

La anterior crítica social es la que fundamenta el siguiente aspecto desarrollado, el «*replanteamiento de prioridades y valores*». Compararse con los niños y niñas de la fundación hizo que las alumnas reflexionaran sobre el gran valor de los aspectos personales por encima de los materiales. Así pues, entendieron que habitualmente le damos valor a cosas que realmente no lo tienen y dejamos de apreciar aquello que es realmente importante. Prueba de ello es la sensación de bienestar y fortuna que experimentaron al no tener las limitaciones motrices propias de la diversidad funcional.

Otro aspecto destacable es la mejora en cuanto a la «*comprensión y eliminación de prejuicios*». Antes de participar en el servicio las alumnas consideraban que los niños y niñas de la fundación no eran normales. Este hecho ya puede ser una cuestión de debate en sí misma, pues podríamos discutir ampliamente sobre lo que debería ser entendido como normal o fuera de lo normal. Sin embargo, tras la experiencia consideran que lo único que los diferencia de cualquier otro niño/a es su

discapacidad, que aprenden y juegan como todos e incluso plantean que no les importaría trabajar con ellos, algo que no valoraban hasta la fecha. Así pues, fueron capaces de entender la situación del alumnado con diversidad funcional además de incluirlo en un entorno de total normalidad. No obstante, consideramos que la diversidad funcional conlleva otras diferencias significativas con respecto a los niños/as de otros colectivos, que las alumnas han obviado al describirlos. Otro aspecto reseñable son las «relaciones personales y vínculos emocionales» que se establecieron durante la experiencia. El afecto y la estrecha relación existentes hacían que se compartieran sentimientos e intimidades, que influyeron en todos los implicados. Todos los aspectos descritos provocan la aparición del último de ellos, el «deseo de continuar colaborando». Este aspecto muestra el deseo de las alumnas de continuar colaborando, ya que por lo gratificante del servicio llegaron a preguntar si podían seguir participando de forma voluntaria fuera del programa formativo.

En la subcategoría de **actitudes y valores**, el primer aspecto a señalar es la «aceptación». Ver cómo un niño o niña acepta la situación de no poder correr o usar una pierna mientras que hermanos/as u otros niños/as sí que pueden, permite comprobar a las alumnas que no sólo son conscientes de sus limitaciones, sino que las asumen con un grado de madurez asombroso y poco habitual a su edad. Como consecuencia de la aceptación de esas limitaciones motrices se desarrolla el segundo valor, la «capacidad de sacrificio». Así pues, las alumnas comentan que los niños/as de la fundación presentan un nivel de entrega tal que pese a sus limitaciones motoras siguen progresando. Esta situación hace que disfruten de sus logros y posibilidades de movimiento, por lo que las aprovechan al máximo y se sienten agradecidos por ello, algo que no todos los niños y niñas hacen. Debido a la gran entrega que requería el programa formativo, también ejercitaron actitudes como la «dedicación e implicación» al involucrarse en aquello que les gusta, como en este caso, estar por y para los niños/as.

El cuarto valor se desarrolla a partir del elevado nivel de cohesión social descrito en el apartado anterior, la «integración y socialización». Así pues, gracias al ambiente de inclusión reinante, los niños/as hacen nuevos amigos y disfrutan de los juegos colectivos, siendo capaces de organizarse y relacionarse sin hacer distinciones entre ellos/as. A raíz de la cohesión social, también aparece el valor de la «cooperación» ya que, como consecuencia del sentimiento de grupo, eran capaces de trabajar en equipo y ofrecerse ayudas de forma mutua y continua. Estos aspectos destacan la virtud de este colectivo pues, con otro tipo de alumnado, sería aventurado asegurar esa rápida inserción en el grupo por parte de los nuevos miembros, así como el éxito del trabajo colectivo y el ofrecimiento de ayudas desinteresadas.

La «empatía» es otro valor, de gran importancia, trabajado a través del programa formativo. Las alumnas no solo tenían que entender la situación de los niños y niñas para ejercer mejor su función, sino que en

ocasiones llegaron a experimentar sentimientos muy cercanos a los suyos. Esto les afectó en gran medida, hasta el punto de ofrecerles consuelo e incluso llegar a modificar algunas actividades para beneficiar al alumnado. Así pues, las alumnas tuvieron que ser capaces de ver y sentir las situaciones desde un punto de vista diferente al suyo, poniéndose en el lugar de una persona con diversidad funcional. La última actitud desarrollada es la «positividad». Como podemos imaginar, la diversidad funcional conlleva una serie de limitaciones y diferencias personales, no sólo en el ámbito motriz. No obstante, comentan que pese a ello los niños y niñas eran felices y transmitían alegría en lugar de compadecerse de sí mismos, lo que las contagiaba ese carácter alegre. Así pues, ellas concluyen que el mejor modo de afrontar una situación es de forma positiva y no compadeciéndose de uno mismo.

5.3 Aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico

Como en la categoría anterior, en este apartado se presenta la información referente a los aprendizajes y mejoras que se adquieren y tratan al participar en el servicio, pero en este caso de carácter académico. Se divide en aspectos genéricos, aprendizajes de la práctica docente, efectos beneficiosos de la función docente y, opiniones y críticas constructivas.

Al igual que en el ámbito personal, en el ámbito académico resaltamos los siguientes **aspectos genéricos**. El primer aprendizaje importante es el «*reconocimiento del valor de la práctica*». Pese a la formación teórica recibida, las alumnas se sienten poco preparadas para afrontar con éxito las situaciones prácticas que se dan en las aulas. De este modo, cuestionan el modelo académico actual y demandan una mayor formación práctica, como la realizada en esta experiencia, que complementa la formación recibida en la universidad. Pues, como ellas mismas indican, la práctica es lo que realmente les prepara para superar lo que se encuentran cuando llegan a la realidad, el aula. Igualmente, señalan que la práctica no sólo complementa a la teoría, sino que también puede aportar nueva información.

El mero hecho de participar en la experiencia aportó dos nuevos beneficios académicos, servir como *toma de contacto* y mejorar su «*formación para el futuro*». Aunque gozaran de diversas experiencias previas, el servicio proporcionó a las alumnas el contacto inicial con un nuevo grupo de alumnos/as, algo que se vería magnificado por la especificidad de dicho alumnado. Así pues, comprobaron cómo el fracaso de algunas de las tareas propuestas ponía de manifiesto sus carencias en el trato con este tipo de niños y niñas, lo que les sirvió para reconocer que es básico partir de una adecuada situación inicial a la hora de abordar cualquier proceso educativo. Igualmente, esta toma de contacto con este tipo de alumnado también les sirve como preparación para el futuro, pues tendrán más experiencia a la hora de tratar con niños/as discapacitados y, más concretamente, con diversidad funcional, además

de conocer otras formas de trabajar diferentes de las convencionales mejorando, por tanto, su competencia docente.

Por otra parte, colaborar en el servicio también les ofreció la «*posibilidad de resolver algunas dudas de carácter profesional*». Así pues, algunas alumnas comprobaron si realmente les gustaba trabajar con niños/as, una duda un tanto insólita vista su formación y experiencias previas, mientras a otras les sirvió para afianzar su deseo de ejercer en el ámbito de la Educación Especial. La **intención de mejorar** ejercitada, en el ámbito académico, es otro aspecto genérico destacable. De esta forma, la opinión de las alumnas respecto a que siempre debemos intentar aprender y mejorar, tanto de forma individual como colectiva, junto con la actitud de afrontar los conflictos docentes como retos educativos, nos muestran su deseo de evolucionar como maestras. No obstante, como ellas mismas indican más adelante, esta actitud debe mantenerse durante toda la carrera docente y no exclusivamente en las etapas iniciales.

Finalmente, también cabe resaltar el logro que supone «progresar en las actividades propuestas». Con ello no sólo ponemos de manifiesto la evolución de los niños y niñas en diversas materias, como por ejemplo el desarrollo motor, la atención, el comportamiento, etc., sino que también se enfatiza el buen hacer de las alumnas como docentes, al facilitar estos avances en el alumnado. Así entendemos que la progresión en la consecución de objetivos se alcanzará gracias al esfuerzo de alumnado y docentes.

De entre los **aprendizajes de la práctica docente**, destacamos en primer lugar la «gestión de conflictos». Aprender a resolver los problemas que puedan aparecer en el transcurso de la clase es una cualidad básica para todo educador/a, no solo para mostrar competencia docente, sino para evitar alteraciones en el transcurso de las sesiones. Así pues, las alumnas superaron situaciones tan delicadas como, por ejemplo, que un niño se orinara durante la actividad y tener que comunicárselo a sus padres. También tuvieron que resolver problemas de carácter interno como enfrentarse al miedo de tratar a niños/as en silla de ruedas. En este punto, debemos volver a señalar el valor de la práctica, ya que la resolución de conflictos teóricos implica una presión contextual muy inferior. Relacionado con la gestión de conflictos aparece el siguiente aprendizaje, la «capacidad de adaptación». Los docentes deben realizar adaptaciones a diario, ya sea para facilitar el desarrollo de las actividades propuestas, alcanzar los objetivos, aumentar sus beneficios o para gestionar conflictos. Prueba de ello son los numerosos cambios que realizaron las alumnas en función del material disponible, el alumnado asistente, las posibilidades de movilidad de los niños y niñas, la organización predeterminada, etc. Esto demuestra lo difícil que es aplicar una sesión tal y como se ha planificado, sin realizar ningún cambio.

Otro aprendizaje académico de gran valor es la «evaluación». Esta conlleva muchas de las quejas y críticas del alumnado, por lo que todo docente debe ser capaz de evaluar de una forma justa y eficiente. A través de la experiencia, las alumnas han puesto a prueba su capacidad

para evaluar, al tener que valorar y reflexionar sobre las actividades propuestas, la ejecución de los niños y niñas y su propia función docente. Para valorar de una forma adecuada su propia función docente, las alumnas tuvieron que desarrollar la «capacidad autocrítica», analizando así sus errores y carencias. El primer ejemplo de ello lo obtenemos al ver cómo una inadecuada organización del material hizo que la primera sesión fuera desastre. Del mismo modo, trabajar con los niños y niñas en zonas separadas o realizar actividades muy repetitivas, fueron otras críticas que las alumnas plantearon sobre su labor educativa. Esta capacidad autocrítica está ligada a la capacidad de adaptación y a los recursos de improvisación, anteriormente descritos, pues mientras la primera nos permite ver los errores que comentemos, las otras dos cualidades nos ayudan a solventarlos.

Además de la información que ellas mismas podían extraer del análisis de las actividades, también recibieron un *feedback* externo tanto por parte del alumnado como de sus padres y madres. Así pues, comprobar como los niños/as se iban contentos y felices a casa, era muestra de que se había alcanzado con creces el objetivo lúdico de los juegos, algo que los padres y madres también veían y comentaban. Por otra parte, una alumna llegó a recibir la felicitación y el agradecimiento de un niño, por su buen hacer a la hora de gestionar una situación algo comprometida. Por ello, entendemos que el *feedback* es tan importante como la capacidad autocrítica, pues podemos aprender mucho de la comparación entre las ambas aportaciones.

La capacidad de «trabajar de forma individualizada» y colectivamente, son otros aprendizajes destacables del ámbito académico. El primer aspecto se centra en la atención específica, planteando tareas que respeten las limitaciones y necesidades de cada alumno/a. El segundo, se refiere a la posibilidad de «trabajar en equipo», mediante el reparto de tareas, a través de un sistema cooperativo. Así pues, aunque parezca contradictorio, estos aspectos nos ayudan a entender que debemos trabajar desde lo general hacia lo específico, partiendo de objetivos grupales para cumplir metas individuales. Del trabajo en equipo podemos extraer otro aprendizaje académico notable, la «dirección del grupo de trabajo». El alumnado está habituado a realizar actividades grupales con igualdad de roles; sin embargo, en contadas ocasiones tienen la posibilidad de liderar el trabajo grupal, con la responsabilidad que esto conlleva. Por ello, la experiencia de una de las alumnas como coordinadora de las actividades adquiere un gran valor, pues dirigirlas es tan importante como llevarlas a cabo.

Al utilizar el juego como estrategia didáctica, el carácter recreativo del mismo adquiere un gran protagonismo; no obstante, no debemos olvidar los objetivos educativos pues serán tan importantes como pasarlo bien. Tras reflexionar sobre este hecho, las alumnas tuvieron en «consideración tanto los objetivos didácticos como los lúdicos», por lo que consiguieron que el alumnado aprendiera mientras se divertía. Este aspecto es especialmente destacable en el ámbito de la EF, donde el

juego tiene mayor importancia. Por otra parte, al dirigir tareas educativas es necesario saber despertar la «motivación del alumnado y gestionar adecuadamente al grupo». De este modo, como nos indican las alumnas, influenciaremos sobre el alumnado logrando que tengan más ganas de participar en las actividades propuestas, además de crear un buen ambiente de aula. Así pues, su opinión es la de ejercer desde una posición dinámica, con carácter atractivo, que mantenga implicado al alumnado. Como hemos visto anteriormente, la reciprocidad es una de las características básicas del APS, otro aspecto que debemos señalar, puesto que las alumnas describen los aprendizajes adquiridos tanto por ellas como por los niños/as de la fundación. Igualmente, indican que los padres y madres también sacaron provecho de la actividad, por lo que consideramos que el servicio aportó beneficios a todos sus implicados.

Finalmente, cabe destacar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación entre docente y alumnado es de vital importancia, por lo que cualquier mejora en este ámbito es digna de mención. Así pues, mejorar la «capacidad de expresión» de las alumnas, mediante un uso adecuado de la voz, beneficiará directamente al proceso educativo. De lo contrario, podríamos estar formando maestras que, pese a poseer unos buenos conocimientos académicos, carecieran de las herramientas sociales necesarias para comunicárselos a sus alumnos/as

Uno de los efectos **beneficiosos derivados de la función docente** más destacables, es la «diversión» experimentada por los niños y niñas de la fundación. Al ser una actividad de carácter recreativo, el aspecto lúdico de los juegos es un objetivo primordial de las sesiones, como ya hemos visto en el anterior apartado. Así pues, las alumnas tuvieron que conseguir que los niños/as pasaran un buen rato, ya que era una parte muy importante de su labor como maestras. La diversión es una cualidad muy positiva, pues pese a no ser necesaria en todas las áreas docentes, ayuda a crear un buen ambiente educativo, manteniendo motivado y participativo al alumnado. Dadas las limitaciones físicas de los niños y niñas de la fundación, el «desarrollo motor» era un objetivo básico del servicio. No obstante, debemos entender que aumentar su rango de movimiento no solo mejorará sus cualidades físicas o la capacidad de desplazamiento, sino que les aportará otros beneficios personales indirectos. Así pues, al coger objetos con las manos, mantener el equilibrio o regular adecuadamente el tono muscular, las alumnas estaban generando avances, como fomentar su autoestima y reducir su dependencia, no exclusivamente en el ámbito de la EF.

Uno de los aprendizajes producidos es el «trabajo individualizado». Este aspecto produce un efecto positivo directo, la atención personalizada. De este modo, adaptar específicamente las características de los juegos a las necesidades de los niños/as y reducir el número de éstos a cargo de cada docente, aumentará notablemente la atención recibida por el alumnado al focalizar la función docente. Esto ofrecerá la posibilidad de atender más adecuadamente a cada niño y niña, algo sobre lo que se ha reflexionado recientemente al modificar las ratios alumnado-

docentes en diversas áreas educativas. Igualmente, la mejora en la capacidad de expresión de las alumnas benefició la «comunicación entre docentes y alumnado», por lo que fomentar esta cualidad en los niños/as, al igual que la atención, también favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer una comunicación más fluida y adecuada entre ambos. El último efecto beneficioso a comentar es el «reconocimiento de las habilidades individuales». Esta cualidad permitió a los niños/as ser conscientes de sus limitaciones y avances, por lo que les ofrece la posibilidad de trabajar de una forma más autónoma y adaptada. Este hecho es muy importante en el ámbito de la EF, ya que la adquisición de algunas habilidades sólo se obtiene a través de la práctica individual.

La aplicación del programa de APS también fomentó el planteamiento de diversas **opiniones y críticas constructivas**. Las alumnas plantearon diversas «críticas sobre la puntuación recibida al realizar el servicio, a la formación recibida, hacia otros alumnos y alumnas y respecto a la propia actividad». La primera crítica pone en entredicho los verdaderos motivos de participación en el servicio por parte de algunos compañeros/as. No obstante, pese a no poder exponer los motivos personales de participación de cada alumno/a, podemos asegurar la voluntariedad de la actividad, pues el alumnado tenía la opción de participar o realizar otro trabajo voluntario.

El servicio hace reflexionar a las alumnas sobre el valor de la experiencia, demandando una mayor formación práctica, además de resaltar el valor de ser una oportunidad única. Esta situación plantea nuevas críticas sobre la formación recibida en la Facultad como, por ejemplo, el exceso de asignaturas teóricas poco relevantes a su criterio, la carencia de más prácticas educativas o incluso la eliminación de algunas disciplinas educativas como la Educación Especial o la Educación Física. Igualmente, a través de la evaluación de las actividades y la autocrítica de la labor educativa, las alumnas han aportado numerosas críticas sobre la función docente de otros alumnos/as. Así pues, comentan que algunos compañeros/as presentaban una falta de iniciativa e interés por colaborar de forma activa, no cumplían con el horario programado, solo prestaban atención a los objetivos lúdicos y no eran capaces de dirigir y motivar a los niños/as, lo que hacía que estuvieran parados y se aburrieran. Todo esto pone de manifiesto no solo la profundidad con la que son capaces de analizar el trabajo de sus compañeros/as, sino también la reflexión de que no han sabido aprovechar satisfactoriamente la experiencia.

La última crítica realizada se centraba en la propia actividad, presentando deficiencias en cuanto a la organización de los niños/as por parte del alumnado, la información recibida a través del coordinador y el tiempo disponible para elaborar los juegos. Pese a carecer de fundamentos de peso, el cuestionar estos aspectos de la actividad demuestra que las alumnas son capaces de juzgar aquellas actividades y proyectos en los que toman parte, desarrollando así la personalidad crítica y reflexiva. Prueba de ello es que también plantearon «iniciativos y nuevas propuestas» válidas como, por ejemplo, hacer las divisiones de los

grupos de forma homogénea, demostrando así el carácter constructivo de sus comentarios.

Del mismo modo, también hicieron algunas «comparaciones sobre los colectivos docentes, los tipos de alumnado»; y los padres y madres de los diferentes alumnos/as. La primera plantea un mayor compromiso por parte de aquellos maestros/as que ejercen en el ámbito de la Educación Especial, calificándolos como más inconformistas. Sin embargo, pese requerir una vocación más específica, esto no conlleva una mayor implicación y competencia por parte de los docentes. La comparativa entre los niños y niñas de la fundación con respecto a otros tipos alumnado, ofrece una feroz crítica hacia los niños y niñas de primaria, pues mientras describe a los primeros como más cariñosos y agradecidos, califica a los otros de revolucionados, desobedientes y malcriados. Considerando la realidad educativa actual, tal vez esta comparación crítica tenga algo más de fundamento que la anterior; no obstante, debemos tener en cuenta que esas diferencias no se deben a las características propias de los niños/as, sino a la educación que ha recibido cada uno de ellos/as. La función formativa del entorno familiar adquiere así gran protagonismo, destapando la última comparación realizada. Las alumnas opinan que una mayor implicación y dedicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, conlleva una serie de beneficios en la actitud y el comportamiento de estos, exponiendo como ejemplo el caso de las familias de la fundación. Por último, presentaron algunas «dudas sobre la viabilidad del programa formativo en otros ámbitos educativos», apuntando que por las diferencias existentes como, por ejemplo, las características del alumnado o el entorno familiar, una actividad similar no funcionaría en Primaria o Secundaria.

Tras exponer los resultados de las diferentes categorías, presentamos la tabla 1 donde se muestran, de forma organizada, todos los resultados obtenidos en la investigación.

Tabla 1: Resultados de la investigación

Categoría	Subcategoría	Aspectos destacados
Información personal	Personalidad	Madurez, carácter decidido, compromiso y esfuerzo y, buena predisposición a participar.
	Contexto familiar	Entorno familiar cohesionado, aprobación familiar, referencias docentes familiares y, responsabilidad familiar educativa.
	Contexto profesional	Clara vocación educativa, orientación docente definida, experiencias docentes previas, actividades con alumnado discapacitado, actividades de voluntariado y, formación previa.
Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal	Aspectos genéricos	Satisfacción, comprensión y eliminación de prejuicios, replanteamiento de las prioridades y valores, crecimiento personal, relaciones personales y vínculos emocionales y, deseo de continuar colaborando.

	Actitudes y valores	Aceptación, capacidad de sacrificio, dedicación e implicación, integración y socialización, cooperación, empatía y, actitud positiva.
Aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico	Aspectos genéricos	Reconocimiento del valor de la práctica, toma de contacto, formación para el futuro, posibilidad de resolver dudas profesionales, intención de mejorar y, progresión en las actividades propuestas.
	Aprendizajes de la práctica docente	Feedback, gestión de conflictos, autocrítica, evaluación, trabajo en equipo, trabajo individualizado, motivación y dinámica de grupos, consideración de objetivos didácticos y lúdicos, dirección del grupo de trabajo, aprendizaje recíproco, facilidad de expresión y, capacidad de adaptación.
	Efectos beneficiosos de la función docente	Desarrollo motor, diversión, reconocimiento de las habilidades individuales, atención personalizada y, mejoras en expresión y atención
	Opiniones y críticas constructivas	Críticas respecto a la puntuación del proyecto, críticas sobre la viabilidad en otros colectivos, críticas sobre la formación recibida, críticas respecto a la actividad, críticas hacia otros alumnos y alumnas, comparativa con los niños y niñas de otros colectivos, comparativa con los padres y madres de otros colectivos, comparativa con otros colectivos docentes e, iniciativas y nuevas propuestas.

VI. Discusión y conclusiones

La investigación con Historias de Vida nos ha permitido conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS. Como afirma Bolívar (1998) hemos podido acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en la comunidad de aprendizaje y nos ha permitido acceder a ver cómo las alumnas crean y reflejan el mundo social que les rodea, como indican Ruiz e Ispizua (1989). Así pues, podemos determinar que la muestra está formada por chicas con una personalidad madura, decidida, comprometida y con una buena predisposición a participar. Buscan la aprobación de su familia y se responsabilizan de los aspectos educativos de la misma ya que tienen un contexto familiar cohesionado en el que, por lo general, no hay referencias docentes. Igualmente, en cuanto al contexto profesional, tienen una clara vocación educativa, una orientación docente definida, una adecuada formación y gozan de algunas experiencias previas de gran valor como, por ejemplo, actividades de voluntariado y con alumnado discapacitado. Por todo ello, valoramos el primer objetivo cumplido de forma satisfactoria. No obstante, creemos que esta información de carácter personal no se puede generalizar debido a las diferencias individuales de cada alumno/a.

En cuanto a los resultados registrados en el ámbito personal, podemos concluir que las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, ya que aportan aprendizajes genéricos como la satisfacción, el crecimiento personal, el deseo de continuar colaborando, la comprensión y eliminación de prejuicios, el replanteamiento de prioridades y valores, etc., además de fomentar una serie de actitudes y valores como, por ejemplo, la aceptación, la cooperación, la empatía, la capacidad de sacrificio, la integración, la socialización, la dedicación e implicación, la continuidad y perseverancia, etc. Se han fomentado tanto habilidades sociales como valores de carácter moral, por lo que estimamos que también se ha cumplido el segundo objetivo planteado de forma exitosa.

Por otra parte, los resultados alcanzados en el ámbito académico nos ayudan a entender que la aplicación del programa formativo de APS aporta una serie de aprendizajes de carácter genérico de gran valor como, por ejemplo, la intención de mejorar, la formación para el futuro, el reconocimiento del valor de la práctica, etc. También desarrolla aprendizajes de la práctica docente como la gestión de conflictos, la capacidad de adaptación, el *feedback*, la evaluación, etc. Además, proporcionan diversos efectos beneficiosos a través de la función docente como el desarrollo motor, la diversión, la atención personalizada, etc. Por todo ello podemos concluir que los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF. Así pues, consideramos que se ha cumplido el tercer objetivo.

Ambos resultados concuerdan con los descritos por Yorio y Feifei (2012), que determinan efectos en cuestiones de entendimiento social como la conciencia y la sensibilidad social, la percepción de la gente discapacitada, las habilidades interpersonales, los valores éticos y morales, la responsabilidad y el compromiso con las necesidades de la comunidad; sobre la perspectiva personal de ellos mismos, como la identidad, la determinación, la autoestima, la persistencia, la autoeficacia y las aspiraciones profesionales; y en la evaluación con el grupo como el desarrollo de habilidades de gestión y resolución de problemas, el rendimiento académico y el pensamiento crítico.

Por último nos queda verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS. Como hemos podido comprobar en los párrafos anteriores, las Historias de Vida nos han permitido acceder a la información necesaria para valorar todos los objetivos propuestos, además de aportarnos algunas iniciativas y críticas. Esto se corresponde con los beneficios de la investigación narrativa en la EF y el deporte descritos por Pérez et al. (2011), ya que la investigación con esta metodología nos ha permitido mejorar la comprensión de las experiencias corporales del alumnado y cómo componen su significado, aportar nuevas interpretaciones sobre la práctica profesional y las experiencias personales, motivar la acción comunicativa, fomentar la práctica reflexiva

e investigar en el ámbito de la EF. Por todo ello, opinamos que el último objetivo se ha cumplido satisfactoriamente.



VII. Bibliografía

ACOSTA, F. (2009): «Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I», *Revista Digital*, 136, Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Force, Granada.

CAZERS, G. (2009): *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators*, Ph. Dissertation, The University of Alabama, Alabama.

DUARTE, R. ET AL. (2010): «Historia de vida de una deportista paralímpica Colombiana», *Revista Educación Física y deporte*, 29, 95-101.

EYLER, J. Y D. E. JR. GILES (1999): *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco.

FRAILE, A. Y J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2006): «La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales», *Aula de Innovación Educativa*, 157, 65-71.

GALVÁN, C., Y M. PARKER (2011): «Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education», *Journal of Experiential Education*, 1, 55-70.

GIL, J. (2011): *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*, Tesis Doctoral, Universidad Jaume I, Castellón.

GIL, J. ET AL. (2011): «Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud», *Actas congreso mejora educativa y ciudadanía crítica, Quaderns digitals*, 69.

GIL, J. ET AL. (2012): «La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela», *Revista tándem: didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.

HERNÁNDEZ, F. (2011): «Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto», en HERNÁNDEZ, F. ET AL. (coord.): *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

LÓPEZ, V. M. ET AL. (2004): «Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 45-57.

MILLER, M. (2012): «The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach», *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 61-77.

MOSSTON, M. (1993): *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*, Hispano Europea, Barcelona.

PALOS, J. (2009): «¿Porqué hacer actividades de aprendizaje servicio?», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

PECHAK, C., Y M. THOMPSON (2011): «Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs», *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, 4, 225-236.

PÉREZ, V. M. ET AL. (2011): «La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve», *Movimiento*, 1, 11-38.

PUIG, J. M. ET AL. (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.

ROBINSON, D. B., Y M. MEYER, (2012): «Health Education and interactive drama: findings form a Service Learning project», *Health Education Journal*, 2, 219-228.

RUBIO, L. (2009): «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1995): *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*, Gymnos, Madrid.

RUÍZ, J. E ISPIZUA, M. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.

SINGER, R. N. (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Hispano Europea, Barcelona.

SPARKES, A. (2003): «Investigación narrativa en la educación física y el deporte», *Ágora para la E.F. y el Deporte*, 51-60.



SYKES, H., Y T. GOLDSTEIN (2004): «From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program», *Teaching Education*, 1, 41-61.

THORBURN, M. (2011): «Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland», *Educational Review*, 3, 329-343.

WEDGWOOD, N. (2005): «Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher», *Gender and Education*, 2, 189-201.

YORIO, P. L. Y Y. FEIFEI, (2012): «A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning», *Academy of Management Learning & Education*, *The University of Pittsburgh*, 1, 9-27.

El efecto Pigmalión, autoestima y rendimiento escolar

Elena Porcar Raro
al091237@uji.es
M^a Elena Gimeno Nácher
al243384@uji.es
Patricia Balaguer Rodríguez
al095473@uji.es
Belén Aledón Pitarch
al088030@uji.es

I. Resumen

Con la presente investigación pretendemos descubrir la influencia de las emociones positivas y negativas a través de los procesos motivacionales en la realización de las tareas escolares. Para ello hemos hecho un estudio de caso, centrando nuestra planificación en una niña de 10 años.

La metodología utilizada durante el proceso ha sido un pre y post-test para medir la autoestima de la alumna y tomando como punto de referencia los resultados académicos, para poder mejorar su baja autoestima hemos desarrollado un programa de intervención basada en el refuerzo positivo. Tras el análisis de cada uno de los aspectos mencionados hemos podido concluir que el rendimiento académico va estrechamente ligado a las emociones, a la autoestima y por tanto al efecto Pigmalión.

Palabras clave: efecto pigmalión, profecía autocumplida, autoestima, rendimiento escolar, emociones, motivación, estudio de caso único, primaria.

II. Introducción

Con nuestra investigación queremos comprobar el efecto Pigmalión en una niña de 10 años. Su situación actual es de baja autoestima y bajo rendimiento académico por lo que queremos aprovechar este momento para, a través de actividades de condicionamiento operante y actividades para potenciar su autoestima y por tanto su autoconcepto, corroborar si mejora su rendimiento.

Para poder abordar este tema consideramos imprescindible la definición teórica de todos y cada uno de los aspectos que conforman nuestra investigación.

En primer lugar, desde el marco teórico de la teoría del efecto Pigmalión o también llamado la profecía autocumplida (Merton, 1968), se ha examinado la influencia de las creencias académico-sociales del profesor y los familiares sobre las habilidades y comportamientos del alumnado. Asimismo, se especifica la naturaleza de las variables que determinan dichas creencias y el proceso que da lugar a que las mismas sean confirmadas por las actividades académicas y las conductas sociales del alumnado en las aulas.

En segundo lugar, uno de los factores relacionados con el efecto Pigmalión, es la autoestima. Según González-Pineda y colaboradores (1997)

«la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo

que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquéllos)».

Durante la etapa de primaria, el alumnado es valorado por lo que hace y esto repercutirá en su autoestima. En un ambiente exigente los alumnos con medio y bajo autoconcepto tienden a disminuir progresivamente su rendimiento académico afectando al mismo tiempo su autoestima. (A-EP, 2006)

Finalmente, el rendimiento escolar (a partir de ahora R.A) es, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación,

«El nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el R.A. intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad...) y motivacionales, cuyavrelación con el R.A. no siempre es lineal, sino que esta modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud».

Según García Bacete y Doménech Betoret (2002),

«Las emociones positivas de la tarea producen un conjunto de efectos, desencadenados por emociones positivas relacionadas con la tarea, que conducen a un incremento del rendimiento, como es el caso de disfrutar realizando una tarea».

Así pues, para estos autores la emoción con la que relacionen las tareas hará que esta adquiera una connotación positiva o negativa y por tanto el incremento o reducción de la motivación por la misma, lo que le conducirá a un mayor o menor rendimiento. Por lo tanto, si conseguimos que el alumnado relacione las tareas escolares con una emoción positiva a través de actividades entretenidas, y nuestra propia motivación y emoción positiva hacia las mismas, hará que aumente su motivación y a la vez su rendimiento; y ocurrirá lo contrario si asume una emoción negativa hacia la tarea.

«El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él» (García Bacete y Doménech Betoret, 2002).

Con esta cita podemos ver como el efecto Pigmalión influye en el alumnado, valorando las opiniones y el trato recibido. Esta influencia puede ser positiva o negativa. Pero no sólo los docentes tienen un papel fundamental, los familiares a su vez tienen una gran influencia en el alumnado, la visión que tengan los padres hacia las tareas de sus hijos y sobre todo el trato que les den va a motivar o desmotivar al niño en gran medida.

III. Objetivos

El objetivo de nuestra investigación es descubrir si existe una influencia de los refuerzos positivos y negativos sobre el rendimiento escolar y el autoestima.

En cuanto a la hipótesis de nuestra investigación, es que el rendimiento académico va estrechamente ligado a las emociones, a la autoestima y por tanto al efecto Pigmalión. A mayor autoestima mejor será el rendimiento, y las expectativas positivas de los otros influirán en el aumento de autoestima y por tanto en los resultados.

IV. Material y método

Hay que tener en cuenta que según los estudios realizados por los psicólogos sociales en 1981 Rosenthal y Jacobson, se descubrió cómo las expectativas del profesor sobre las cualidades intelectuales de ciertos de sus alumnos, influyen en su trato para con ellos, y por ende, en el rendimiento escolar.

Esto influye tanto en el ámbito académico como en el familiar. Según las expectativas que el niño o niña percibe de su familia, va a condicionar su rendimiento.

La alumna, de nuestro estudio de caso único, es la menor de dos hermanos. Su hermano mayor es por parte de madre y tiene 24 años. A los tres años de nacer su hermano, sus padres se divorciaron y su madre crió sola a su hijo hasta que este cumplió los 10 años. Hace 14 años que empezó la relación con su actual marido. A día de hoy viven los cuatro en el mismo domicilio.

Respecto al ámbito académico, la niña tiene una capacidad intelectual media, por lo que tiene que esforzarse si quiere sacar buenas notas. La alumna es muy responsable y trabajadora y siempre se esfuerza al máximo por sacar buenas notas. No obstante, cuando ella suspende un examen o saca una nota baja, aunque apruebe, sus padres le dicen que no se esfuerza, que debe hacerlo mejor, y una serie de palabras de desprecio. Por tanto la niña presenta presión familiar y baja motivación familiar, puesto que sólo la felicitan cuando estos consideran que «está haciendo las cosas correctamente».

En primer lugar, el primer paso de nuestra intervención ha sido pasarle a la niña el cuestionario A-EP (Autoestima en Educación Primaria) para comprobar cómo se encuentra actualmente su autoestima. Los resultados obtenidos en esta primera evaluación de la autoestima de la niña han sido de percentil 17. Este resultado es más bajo de lo esperado. Por otro lado, también nos hemos fijado que la media de las notas de la niña se encuentra en un 6 (bien).

Una vez medidas las dos variables, comenzamos con el programa de refuerzo positivo constante, tanto en las clases particulares a las que asiste tres veces por semana, como a nivel familiar a través de pautas. Esta intervención se desarrollará a lo largo de un mes y medio

aproximadamente. Las actividades realizadas para fomentar su autoestima son hablarle de manera positiva, intentado no destacar sus errores, sino que los aprecie por sí misma y sea capaz de solucionarlos proporcionando, cuando lo requiera, una ayuda.

En cuanto a las clases particulares, se han utilizado también recursos de condicionamiento operante para mejorar su rendimiento escolar, a través de economía de fichas, donde se ha establecido por ambas partes (alumna y profesora) el valor de las diferentes fichas en función de sus resultados obtenidos.

En cuanto al ámbito familiar, se les informó sobre algunas posibles pautas para utilizar en casa como método de refuerzo positivo constante. Una de los recursos más significativos para la niña ha sido cambiar uno de los castigos añadidos como consecuencia de las bajas notas obtenidas en el pasado semestre, por un refuerzo positivo al esforzarse por mejorar los resultados.

Una vez llevado a cabo nuestro programa de intervención, le volvimos a pasar el mismo cuestionario que en el pre-test para comprobar si la autoestima de la alumna había mejorado y de esta manera contrastar estos resultados con los de su rendimiento académico. Así pues, el resultado obtenido en el post-test ha sido de percentil 45 y la media de sus notas hasta el momento se ha incrementado en un punto, obteniendo de esta manera un notable.

V. Resultados

Tras analizar los resultados obtenidos en el pre y post-test de nuestra intervención, podemos decir que con el programa de refuerzo positivo planificado se ha conseguido aumentar la autoestima de la alumna así como su rendimiento escolar.

Por tanto, con los datos obtenidos podemos decir que hemos logrado conseguir nuestro objetivo principal, descubriendo así, la influencia de las emociones en relación con el entorno escolar, actuando sobre la motivación de la alumna.

VI. Discusión y conclusiones

En conclusión podemos decir que hemos conseguido corroborar nuestra hipótesis inicial demostrando que el rendimiento académico está estrechamente ligado a las emociones, a la autoestima y por tanto al efecto Pigmalión.

Finalmente, tras realizar nuestro estudio de caso consideramos que el efecto Pigmalión está presente en la vida escolar y familiar de todo el alumnado. Es por ello, que consideramos importante tener una expectativa alta, pero factible, para así fomentar su desarrollo potenciando su autoestima. Con todo esto conseguiremos la mejora del rendimiento académico.

En cuanto a las limitaciones encontradas, destacaríamos el corto tiempo entre el pre-test y el post-test, aunque las puntuaciones han aumentado éstas lo han hecho de forma discreta, no han sido significativas. No obstante, se observa que las emociones positivas ejercen una influencia en la mejora de los resultados. Así pues, consideramos que manteniendo las actividades y actitudes realizadas y con tiempo, se observará una mejora más clara como respuesta al programa de refuerzo.

VII. Bibliografía

BROC CAVERO, M. A. (2000): «Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos deº de E.S.O. implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría». *Revista de Investigación, pp. Educativa*. 18 (1), 119-146.

GARCÍA BACETE, F. J; DOMÉNECH BETORET, F. (2002): «Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar». *Reflexiones Pedagógicas*. Docencia nº 6

GARCÍA BACETE, F Y DOMÉNECH BETORET, F. (2002): «Motivación, aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*». 1 (6), 8 y 9. Recuperado de <http://reme.uji.e-s/>.

GONZÁLEZ-PINEDA, J.A, NÚÑEZ PÉREZ, J. C, GLEZ.-PUMATIEGA, S, GARCÍA GARCÍA, M. (1997): «Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar». *Psicothema*. Vol.9.(2),271-289289.

https://docs.google.com/a/uji.es/file/d/0B8QA_L6K7vdgWVE2V2dQYy1JT EE/edit

L. NAVAS; G. SAMPASCUAL; J.L CASTEJÓN. (1991): «Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico». *Revista de Psicología General y Aplicación*. 44(2), 231-239.

L. NAVAS; G. SAMPASCUAL; J.L CASTEJÓN. (1991): «Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar». *Revista de Psicología General y Aplicación*. 45(1), 55-62.

RAMOS, A. I GIMENEZ, M.A MUÑOZ-ADELL, E. LAPAZ (2006): *A-EP: Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria*. TEA ediciones.

El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical

Emilia Ángeles Campayo Muñoz
emicampayo@gmail.com

I. Resumen

La presente investigación trata de dar respuesta a la pregunta de si el aprendizaje de un instrumento musical ayuda a desarrollar las competencias intrapersonales del alumnado. Para ello hemos realizado una extensa revisión bibliográfica acerca del tema a investigar así como un exhaustivo análisis de la misma. Con ello, hemos observado que existe un vacío en la literatura acerca del tema a investigar. Es por esta razón que para desarrollar este estudio nos hemos basado, principalmente, en trabajos que han abordado la temática de la inteligencia emocional en relación al bienestar, al rendimiento académico y la música entendida de una forma general, sin realizar distinción entre intérprete y oyente. Para una mejor comprensión del discurso, hemos estructurado toda esta información en tres cuestiones diferentes, las cuales van desde aspectos más generales a aspectos más específicos. Dichas cuestiones, establecen una relación entre las competencias intrapersonales y sus beneficios, la educación escolar y, finalmente, la educación musical.

Del análisis de estos puntos extraemos una serie de consideraciones, las cuales establecen una correlación positiva entre el desarrollo de las competencias intrapersonales y el bienestar personal, el rendimiento académico, así como el aprendizaje de un instrumento musical.

Finalmente, tras el estudio de dichas consideraciones, concluimos que, correctamente enfocado, el estudio de un instrumento musical ayuda al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado, lo cual, a su vez, favorece a un mejor bienestar personal y académico.

Palabras clave: Educación musical, competencias emocionales, práctica instrumental, educación integral, bienestar personal, rendimiento académico.

II. Introducción

Consideramos que los profesores de cualquier especialidad deberían formar al alumnado desde una perspectiva holística. De ahí la importancia de la educación integral, ya que permite que el alumnado, a la vez que aprende los conocimientos propios de la especialidad, aprende sobre sí mismo y a desenvolverse con mayor facilidad en la vida.¹ Es en este punto donde las competencias emocionales juegan un papel importante, pues son las que permiten al alumnado realizar un uso inteligente de sus emociones, de forma que las utilicen para guiar de forma más adecuada su conducta y formas de pensamiento; todo ello en pro de alcanzar el bienestar personal (Vivas, Gallego y González, 2007: 13). Sin embargo, la

¹ Información extraída de una entrevista realizada a Anna Muñoz, Especialista en Inteligencias Múltiples. Dicha entrevista fue consultada el 21 de Marzo de 2013 de <http://www.inteligenciaemocional-portal.org/ARTICULOS/ANNA%20MU%C3%91OZ.pdf>

enseñanza actual, y concretamente la educación musical instrumental en conservatorios y escuelas de música en España, se basa en la adquisición y aspectos propios de la técnica interpretativa en detrimento de los emocionales. Si consultamos el *Real Decreto 1577/2006*, en el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música en el territorio español, podemos comprobar que, pese que en el apartado de *Instrumentos* (correspondiente al Anexo I) se haga referencia a la importancia de trabajar el aspecto emocional del alumno en las especialidades instrumentales, la realidad es que, más tarde, cuando se concretan los objetivos y los contenidos del currículo, ninguno de ellos hace mención explícita al desarrollo de las competencias emocionales.

Según lo expuesto en líneas anteriores, el aprender a conocer y regular nuestras propias emociones se convierte en una cuestión primordial para poder desenvolvemos con mayor eficacia en la vida (Gardner citado en Goleman, 1996: 83), y el aprendizaje de un instrumento musical es un excelente medio para el desarrollo de las competencias emocionales. Por una parte, es un hecho comprobado que la música influye de una forma directa en el estado emocional de la persona, sin embargo, se sabe muy poco acerca de las respuestas emocionales asociadas al estímulo musical, pues es una cuestión difícil de medir (Meyer, 2001: 28; North y Hargreaves, 2008: 127). Sobre esta cuestión, Luís Paniagua, músico español, dice que «la música influye como una flecha. La música, sonido y silencio es energía transformadora. La música tiene la capacidad de atravesar las barreras o fronteras del intelecto y de nuestra piel de una forma directa»². Pero esta relación entre la música y su influencia sobre la emoción humana no es algo que se haya descubierto recientemente, sino que ya formaba parte de la *Teoría del Ethos* de la Antigua Grecia, pues tenía la característica de influir en la moralidad de la persona (Bernal y Balsera, 2008: 26).

Por otra parte, la música ejerce una gran influencia sobre el cerebro:

« La música, que es información auditiva organizada, ayuda a organizar la mente que la escucha y, por lo tanto, reduce la entropía psíquica o el desorden que experimentamos cuando la información aleatoria interfiere con las metas (Csikszentmihalyi, 2011: 169)»

Por último, es importante señalar que una de las características de la interpretación musical, es que requiere de un proceso lento y constante (De Contreras y Pineda, 2009). Así pues, el alumno que aprende a tocar un instrumento musical, desarrolla una serie de cualidades propias de la práctica instrumental, las cuales, siguiendo a Matthews (2011) son la organización, perseverancia, responsabilidad, concentración, disciplina, autoexpresión y sentido del logro. Todas estas cualidades ayudan a conseguir un estado de extrema concentración, favoreciendo, a su vez,

² Extraído de una entrevista realizada a Luís Paniagua. Fue consultada el 13 de Marzo de 2013 en <http://www.inteligenciaemocional-portal.org/ENTREVISTAS/LUIS%20PANIAGUA.pdf>

entrar en un estado de «flujo», el cual, según Csikszentmihalyi (2011: 16), se trata de

«el estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla».

Así pues, ya que la práctica instrumental favorece al desarrollo de las habilidades necesarias para experimentar estados de flujo, indirectamente está favoreciendo el desarrollo de las competencias intrapersonales, pues el estado de flujo supone un control máximo sobre las emociones, de forma que éstas contribuyen de una forma ordenada, equilibrada y alineada con la tarea a realizar (Goleman, 1996: 160).

Tal y como se puede observar, el aprendizaje de un instrumento musical, si está orientado adecuadamente, puede ser una gran herramienta para formar a la persona desde una perspectiva holística. Debido a la importancia de esta temática y por la escasez de estudios realizados al respecto, hemos decidido realizar esta investigación. Por el contrario, sí existen estudios que contemplan el tema de las competencias emocionales en relación a la música desde una perspectiva general, sin realizar distinción entre oyente e intérprete (Gustems y Calderón, 2005; Meyer, 2001). Además, también se han realizado estudios acerca de cómo el desarrollo de la inteligencia emocional puede favorecer una interpretación de mayor calidad (Balsera, 2006).

Con esta investigación se pretende cubrir este vacío dentro de la literatura, a la vez que promover la educación integral del alumnado, pues pensamos que, lo más importante de todo, es formar a la persona para que tenga éxito tanto en la vida profesional como en la personal, aspecto que, a menudo, van unidos y se retroalimentan el uno al otro de una forma indisoluble (Goleman, 1996: 77-78).

Por último cabe concretar que, el hecho de que nos hayamos centrado en el desarrollo de las competencias intrapersonales en este estudio, ha sido, por una parte, por la gran extensión que abarca el estudio de las competencias emocionales, y por otra parte, por la característica eminentemente individual de la clase de instrumento.

III. Objetivos

Los objetivos que nos planteamos en este estudio son los siguientes:

- Conocer la relación entre el bienestar físico-psicológico de la persona y el desarrollo de las competencias emocionales.
- Conocer los beneficios del desarrollo de las competencias intrapersonales en el ámbito personal y académico.
- Determinar si es posible introducir en el currículo escolar el trabajo de las competencias emocionales.

- Conocer en qué medida el desarrollo de las competencias intrapersonales están presentes en el currículo de la educación musical en España.
- Saber si la música influye en las emociones.
- Conocer en qué grado la práctica de un instrumento musical ayuda a desarrollar habilidades propias de las competencias intrapersonales del alumno.

IV. Material y Método

El tipo de investigación que hemos llevado a cabo es «hermenéutica y descriptiva», ya que hemos definido el concepto de inteligencia emocional y sus competencias asociadas para después relacionarlas con el bienestar personal y rendimiento académico del alumnado. Seguidamente, y yendo al objeto de interés de esta investigación, con tal de encontrar evidencias de que la práctica de un instrumento musical ayuda al desarrollo de las competencias arriba citadas, hemos realizado una relación entre éstas y la práctica de un instrumento musical.

El método de investigación utilizado es «cualitativo», pues, como ya hemos explicado en líneas anteriores, nos hemos basado en una extensa revisión bibliográfica para dar respuesta a los objetivos planteados en este estudio. Así pues, la herramienta de investigación que hemos utilizado es la recogida de datos, los cuales abarcan, fundamentalmente, monografías, artículos de revista y documentos online. La mayoría de ellos están relacionados con la temática que relaciona la inteligencia emocional y/o sus competencias derivadas con el bienestar personal, el rendimiento académico y la música.

La estrategia metodológica empleada en esta investigación ha sido la «correlación», pues, como ya hemos visto anteriormente, hemos establecido relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje de un instrumento musical.

El procedimiento de la investigación comenzó en el momento que tuvimos claro el objeto de estudio. A partir de este momento empezamos a recopilar documentación relacionada con la temática seleccionada. A continuación realizamos un análisis exhaustivo de dicha documentación para después establecer las relaciones que nos llevaran a encontrar indicios de que la práctica de un instrumento musical ayuda al desarrollo de las competencias intrapersonales. Para realizar esto, decidimos agrupar la información de forma que fuera desde temas más generales a temas más específicos, quedando la estructura del estudio dividida en tres cuestiones fundamentales. En la primera de ellas establecimos el marco conceptual de las competencias intrapersonales, definiendo, primero de todo, el concepto de emoción, el cual proviene del latín

«emotio», «emotionis», palabra que, a su vez, deriva del verbo «emovere». Esta palabra latina está formada por el verbo movere (el cual significa «mover», «trasladar») más el prefijo «e», cuyo significado es «retirar de un sitio», «mover hacia» (Goleman, 1996: 39). La emoción ha sido objeto de preocupación desde la Antigüedad, siendo Aristóteles uno de los primeros en abordar su estudio en profundidad. Aunque el autor no llegó a realizar una teoría específica acerca de las emociones, ésta se puede deducir a través de las distintas referencias que realiza en sus diferentes tratados. Así pues, si estudiamos sus obras podemos concluir que, para este filósofo, las emociones son «afecciones psicofísicas, asociadas con alteraciones fisiológicas, y que conllevan sensaciones de dolor y/o placer» (Trueba, 2009: 7). De esta definición se deriva una de las características definitorias de «emoción», la cual es el aspecto del agrado-desagrado, placer-dolor. Esta dualidad placer-dolor es una característica que se ha dado a lo largo de la historia de la definición de emoción, y es precisamente este aspecto, el que dota de sentido a la emoción, pues su función principal es la de ayudar al ser humano a adaptarse y sobrevivir en su entorno. Esta función de la emoción como herramienta para adaptarse al medio, ya fue un tema estudiado por Darwin, quien argumentaba que las emociones ayudaban a conseguir una conducta adecuada frente a una situación concreta (Chóliz, 2005: 5).

Otra de las características de las emociones es su relación con los procesos fisiológicos, y por lo tanto, con la salud. Esta relación que se da entre los procesos emocionales y la salud es una cuestión presente tanto en los estudios de la psicología como de la medicina actual (Chóliz, 2005: 33).

Seguidamente, pasamos a definir el concepto de «inteligencia», y descubrimos que hubo que esperar hasta finales del siglo XIX para que apareciera una definición de dicho concepto, así como las herramientas necesarias para su medición (Cortés, Barragán y Vázquez, 2002: 51). Hasta el momento se consideraba que una persona era inteligente cuando tenía éxito dentro de su propia comunidad. A partir de finales del siglo XIX y durante mucho tiempo después, la inteligencia quedó vinculada al Coeficiente Intelectual (CI), el cual tiene como característica ser un aspecto innato y permanece inmutable durante toda la vida (Molero, Saiz, Esteban, 1998: 13). Más tarde, Alfred Binet, se dio cuenta de que el CI no estaba relacionado con el éxito escolar de la persona, sino que la inteligencia era el resultado de diferentes habilidades:

El órgano fundamental de la inteligencia es el juicio. En otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Juzgar bien, comprender bien y razonar bien son los resortes esenciales de la inteligencia (Molero, Saiz, Esteban, 1998: 14).

Posteriormente, fue Howard Gardner, en su libro *The frame of mind* (1983), quien aportó novedades a la definición de inteligencia, pues para él, la inteligencia no es algo estático, sino que puede ir cambiando a lo largo de la vida de la persona. Esta definición de «inteligencia» resulta más humanista que la que se tenía años atrás, en la ésta era considerada

como algo computacional y frío, sin relación con las diversas posibilidades y capacidades que tiene el ser humano por el hecho de ser lo que es.

En la actualidad, las aportaciones que se dan en el campo de la inteligencia, consisten en la introducción a su definición de los componentes emocionales y afectivos de la persona. Además, dentro de esta tendencia es importante la interrelación existente entre razón y emoción, pues actúan de forma conjunta modelando la inteligencia de la persona (Goleman, 1996: 43).

Por último, definimos el concepto de «inteligencia emocional» y sus competencias derivadas, y establecimos la diferencia que existe entre ambas. En lo referente al concepto de «inteligencia emocional», Goleman (1996: 75), lo entiende de la siguiente forma:

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último-pero no, por ello, menos importante-, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Si bien el concepto de «inteligencia emocional» es relativamente reciente, su esencia, que consiste en el conocimiento y control de las propias emociones, es un tema abordado desde la Antigüedad. Ya Aristóteles, proponía que la educación y conducción de nuestras emociones es algo que debe de realizarse desde la infancia, a fin de evitar estructuras de comportamiento erróneas y viciadas que dificulten a la persona el arte de «vivir bien» (Trueba, 2009: 161- 165). De hecho, en la actualidad queda demostrada científicamente la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bienestar psicológico que, al fin y al cabo, es un aspecto fundamental para ganar en calidad de vida (Bermúdez, Teva y Sánchez, 2003).

En lo que se refiere a las competencias emocionales, las cuales, como ya hemos visto anteriormente, se derivan de la inteligencia emocional, Bisquerra y Pérez (2007: 61), la definen como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales». Así pues, podríamos considerar las competencias emocionales como una especie de herramienta al servicio de la inteligencia emocional. Son varios los autores los que han abordado el estudio de las competencias emocionales, siendo algunos de los más representativos Goleman, Bisquerra y Pérez, Salovey y Sluyter, Saarni y Reuven Bar-On. Si bien cada uno de ellos realiza pequeñas aportaciones a lo ya conocido sobre las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional y sus competencias asociadas, la esencia de lo que hablan es la misma. Uno de los aspectos en el que todos ellos coinciden es en la división de las competencias emocionales en «competencias intrapersonales», las que se refieren a la relación de uno consigo mismo, y en «competencias intrapersonales», las cuales se refieren a la relación

de uno con respecto a los demás.

Como ya hemos comentado anteriormente, en la Antigüedad ya se aborda esta temática. Sobre las competencias emocionales, aunque entonces no se conocían con este nombre, Aristóteles decía que la educación de las emociones no se puede «abandonar a su inercia», sino que necesita de unos conocimientos y prácticas adecuados para su correcto desarrollo (Trueba, 2009: 165). Tal y como el autor pone de manifiesto, la enseñanza de las competencias emocionales en la escuela, se convierte en un requisito indispensable, y es precisamente esta cuestión la que abordamos a continuación.

En esta segunda cuestión del estudio, establecimos una relación entre las competencias intrapersonales y la educación. Primeramente hablamos de la educación entendida desde una perspectiva general, pues entendemos que la educación de las emociones comienza desde el nacimiento de la persona. En palabras de Goleman (2006: 300), la educación emocional «comienza en la misma cuna». El Dr. René Diekstra, profesor de Psicología y Ciencias Sociales de la Universidad de Utrecht, en una entrevista realizada para el programa Redes (26 de Mayo de 2013), dice que los niños pueden empezar a aprender acerca de sus emociones de una forma consciente a partir de los dos o tres años. Esto supone que, en un primer momento, la educación de los niños tiene lugar a través de la relación que éstos tienen con sus padres y, más tarde, se seguirá aprendiendo de una forma más estructurada y sistematizada a través de la escuela. Según el Dr. Diekstra, este aprendizaje, para que sea efectivo, ha de ser coherente con las fases de desarrollo del niño.

Hasta finales del siglo XX, la escuela ha dado importancia primordial a los aspectos intelectuales y académicos, dejando el tema de las emociones apartado y desconectado del resto. Afortunadamente, la escuela del siglo XXI está poniendo mayor conciencia en la importancia que supone el trabajo de las emociones para lograr un buen desarrollo personal del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008: 425). Este cambio de mentalidad en la enseñanza es un proceso lento, pero lo importante es que se está dando y, poco a poco, se va integrando en las enseñanzas escolares (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008: 446), y es que, la educación de las emociones en la escuela se ha convertido en un tema de verdadera necesidad y prioridad en la sociedad que vivimos actualmente, pues basta con observar la cantidad de casos de violencia, consumo de drogas, embarazos no deseados o suicidios que tienen lugar de forma habitual (Goleman, 1996: 358; Bisquerra, 2009: 158).

Además de favorecer un equilibrio psíquico, y por lo tanto físico, de la persona, el desarrollo de las competencias emocionales favorece al rendimiento académico (Sylwester, 1994; Aparicio y Martínez, 1999; Giménez y López-Zafra, 2009). Goleman (1996: 301), afirma que, según un informe del *National Center for Clinical Infant Programs*, el éxito escolar de los niños depende principalmente de factores emocionales y sociales. No es que haya una relación directa entre la inteligencia

emocional y el rendimiento académico, sino que se da a través del efecto que la regulación emocional tiene sobre la salud mental del alumnado.

Con tal de que la educación emocional se pueda impartir de una forma eficaz, se necesita que los docentes³ estén debidamente formados en esta materia, aunque la realidad de hoy en día es que, en general, los profesionales de la docencia no han sido formados para enseñar acerca de las emociones (Goleman, 1996: 421; Bisquerra, 2009: 169). Así pues, ante esta situación, se hace imprescindible los programas de formación de los docentes en materia de educación emocional.

Como hemos apuntado en líneas anteriores, para que la educación emocional sea efectiva, se ha de impartir de una forma organizada y sistematizada. Con este fin, Bisquerra (2009: 163-168), propone una programación para desarrollar las competencias emocionales que incluye una serie de objetivos y contenidos, así como una metodología para impartir los mismos. La forma de evaluar las competencias emocionales se torna dificultosa, pues resulta difícil medir dichas competencias. Es por esta razón que hoy día se sigue investigando para encontrar herramientas que nos permitan medir cualquier competencia de una forma más objetiva y rigurosa (Bisquerra, 2006: 3). Hasta el momento, Bisquerra (2009: 167), propone una serie de herramientas distintas a las tradicionales, entre las cuales la más completa y efectiva para medir las competencias emocionales es la *evaluación de 360º*. No obstante, esta herramienta no resulta del todo objetiva, pues la obtención de la idea global de las competencias emocionales adquiridas por el alumno, se realiza mediante las observaciones de un grupo de personas, normalmente 7.

A pesar de que actualmente todavía no se han con las herramientas necesarias para obtener una educación emocional eficaz, la parte positiva es que se está investigando sobre ello y que poco a poco es probable que se vayan encontrando instrumentos más efectivos.

Por último, y como tercera cuestión de este estudio, investigamos la posibilidad de que el aprendizaje de un instrumento musical fuera un medio que favoreciese al desarrollo de las competencias emocionales, más concretamente, al de las competencias intrapersonales. En primer lugar, establecimos la contextualización de la educación musical en España para, de esta forma, saber si las competencias intrapersonales son integrantes de los currículos de las Enseñanzas Profesionales de Música actuales. Para ello estudiamos la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de Mayo* y el *Real Decreto 1577/2006*. En este último documento se establece el currículo para las enseñanzas profesionales de música en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Tras su estudio pudimos comprobar que, pese a que en ambos documentos se hace mención a la importancia del desarrollo emocional y personal del alumnado que cursa estas enseñanzas, más tarde, cuando se concretan los objetivos y contenidos a

³ Utilizaremos el término *docente* para referirnos de forma general a los profesionales de la enseñanza, abarcando cualquier nivel de la misma.

conseguir, ninguno de ellos está relacionado con la educación de la emociones de una forma directa, sino que abarcan aspectos destinados a la adquisición de las destrezas técnicas e interpretativas del alumno: memoria, autocontrol en la interpretación en público, control de la técnica y la sonoridad instrumental, etc. Creemos que una posible explicación para esta incongruencia, es que el desarrollo personal y emocional viene implícito en el trabajo de los objetivos propuestos. Desde nuestro punto de vista, si fuera este el caso, creemos que sería conveniente señalar de forma explícita los objetivos relacionados con el trabajo emocional de la persona, pues, de lo contrario, podría dar lugar a interpretaciones erróneas.

Seguidamente, y con tal de tener una visión general de los efectos que la práctica instrumental tiene sobre las personas, desarrollamos un punto que trata de los efectos que dicha práctica ejerce sobre éstas desde diferentes perspectivas: emocional, neurocientífica y conductual.

En primer lugar, en lo referente al aspecto emocional, Vygotsky (2006: 309), dice que «desde tiempos remotos, el arte ha sido considerado siempre como un medio de educación, esto es, como un programa de largo alcance para modificar nuestro comportamiento y nuestro organismo». De esta afirmación se deduce la influencia que el arte ejerce en las personas, incluso a nivel psíquico-físico. Sin bien esta es una característica del arte en general, la música es un el arte emocional por excelencia, pues, en palabras de Gustems (2001: 82) «la mateixa paraula *musike* prové del conjunt de les muses, anomenant l'art del so como el conjunt de totes les arts com el llenguatge de les emocions més sublims». [La misma palabra *musike* proviene del conjunto de las musas, nombrando al arte del sonido como el conjunto de todas las artes como el lenguaje de las emociones más sublimes]. Otra de las características del arte es la capacidad que tiene de llegar hasta el inconsciente, lo cual permite que recuerdos reprimidos y estancados se puedan hacer conscientes y así poder ser expresados y sanados (Meyer, 2001: 161). Además, la música es una gran reguladora de los estados emocionales (Blood y Zatorre, 2001; Saarikallio, 2010; Soria-Urios, Duque y García Moreno, 2011), por lo que puede ayudar a fomentar estados de relajación para favorecer una mente más clara, lo cual, a su vez, ayuda a estar concentrado en lo que uno está haciendo, favoreciendo así el rendimiento en cualquier tarea que se aborde (Goleman, 1996: 143).

En segundo lugar, establecimos la relación entre el cerebro y la música. Sobre esta cuestión, Lacárcel (2003: 167), expresa que la interpretación musical es una actividad holística, ya que demanda tanto atención en la ejecución como en la emocionalidad y expresividad de la obra, por lo tanto se requiere de la actividad de todo el cerebro. Así pues, esta actividad supone una mayor actividad de los dos hemisferios cerebrales a la habitual, lo que tiene como consecuencia que los músicos presenten mayor velocidad de transferencia inter-hemisférica (Soria-Urios, Duque y García-Moreno, 2011: 742).

En tercer y último lugar, tratamos el efecto de la interpretación de un

instrumento musical y la conducta de la persona. Anteriormente ya hemos dicho que la práctica de un instrumento musical requiere de un proceso largo y constante, y que, además, favorece al desarrollo de una serie de cualidades en la persona. Con todo lo que hemos visto hasta el momento, deducimos que esta práctica demanda una gran concentración, lo cual, tal y como hemos mencionado anteriormente, ayuda a alcanzar el estado de «flujo». Cuando una persona entra en este estado, está tan centrada en lo que está haciendo, que en ese momento no se preocupa por si lo está haciendo bien o mal. Así pues, resulta significativo que, precisamente en este estado, es cuando se alcanza mayor rendimiento en la tarea que se está realizando (Goleman, 1996: 161). Un ejemplo conocido de este estado de flujo es el que aparece en la película *El guerrero pacífico* (2006), donde Dan Millman (Scott Mechlowicz), un joven gimnasta, consigue dominar todos los aparatos de gimnasia gracias a su habilidad para entrar en un estado de flujo.

Pero, para que esto ocurra, aparte de la concentración, debe de intervenir otro elemento importante que no podemos dejar de mencionar: la dificultad de la tarea a realizar. Ésta debe de suponer un desafío para la persona, aunque este desafío debe de ser realista, es decir, ha de estar en consonancia con las habilidades que se poseen a la hora de plantearse dicha tarea (Csikszentmihalyi, 2011: 84).

Además del disfrute y el alto rendimiento que supone la experiencia de flujo, también se produce un crecimiento de la personalidad. Cuando una persona ha invertido gran parte de su tiempo y energía física y psíquica en realizar una tarea motivadora, se produce una interacción tal entre la persona y la tarea a realizar, que está por encima de la propia personalidad individual. Lo que sucede es que la propia personalidad se expande en búsqueda de algo mucho más complejo y amplio que la personalidad en sí misma, produciéndose una reestructuración tanto cognitiva (Hargreaves, 1991: 103) como general de la personalidad (Csikszentmihalyi, 2011: 106).

Para finalizar esta última cuestión, sugerimos una serie de recomendaciones para aprovechar los beneficios potenciales que la práctica de un instrumento musical tienen sobre la persona, pues, erróneamente enfocada, esta práctica podría incluso ser perjudicial para el equilibrio emocional de la misma. Estas recomendaciones tratan acerca de la actitud de los padres y los profesores con respecto al niño y su trabajo con el instrumento musical. En el caso de los padres, en lugar de enfocar su atención a si el niño lo «está haciendo bien» o lo «está haciendo mal», lo mejor para éste sería que aquéllos pusieran atención a su proceso emocional para con el instrumento, es decir, si disfruta o no mientras que está interpretando, de lo contrario se generaría una tensión y ansiedad en él que, o bien podría causar un desorden psíquico, o bien acabaría abandonando el instrumento (Csikszentmihalyi, 2011: 173).

En cuanto a los profesores, además de tener una actitud abierta en lo que a la educación emocional se refiere, sería conveniente que se

trabajaran en clase contenidos que potencien la creatividad, pues ésta ayuda a conseguir un estado de «*flujo*» (Csikszentmihalyi, 1998). Entre estos contenidos destacan la improvisación y la resolución de problemas. Ante un problema que surja, conviene evitar el decirle al alumno en todo momento lo que tiene que hacer. Sería conveniente dejar un margen para que sea él mismo, guiado por el profesor, averigüe lo que tiene que hacer, pues es este mismo proceso el que luego se encontrará en la vida cotidiana (Csikszentmihalyi, 1998: 412).

Por otra parte, la improvisación, además de potenciar la creatividad, favorece a la expresión de lo que sentimos pues, según Dalcroze (1932: 371) citado en Hargreaves (1991: 107), «la improvisación es el estudio de la relación directa entre las órdenes cerebrales y las interpretaciones musculares con el fin de expresar los propios sentimientos musicales».

V. Resultados

Tras realizar el análisis de la literatura específica, llegamos a una serie de consideraciones, las cuales son el resultado de la relación establecida entre las competencias emocionales, sus beneficios, la educación escolar y la educación musical. Así pues, algunas de las consideraciones son las siguientes:

1. Beneficios que aporta el desarrollo de las competencias intrapersonales.

Uno de los principales beneficios que aporta el desarrollo de las competencias intrapersonales es la valoración de uno mismo, la autoestima (Bisquerra, 2009: 165; Goleman, 1999). Asociado a ello, otro de los beneficios es el de la mejora de la salud (Bisquerra, 2009: 199-205; Chóliz, 2005: 31; Goleman, 1996: 264-266), ya que existe una correlación directa entre la salud mental y la salud física, y, por lo tanto, como el objetivo de las competencias intrapersonales es el conocer y aprender a regular las emociones para conseguir un equilibrio mental-emocional, también existe esta correlación entre el desarrollo de las competencias intrapersonales y salud.

2. La educación emocional es necesaria para desarrollar las competencias emocionales.

La educación emocional comienza en el momento del nacimiento, siendo los padres los primeros educadores del niño (Goleman, 1996: 300). Pero como somos seres emocionales, esta educación continúa durante toda su existencia, y es por ello que sería conveniente introducir la educación emocional a lo largo de toda la formación académica de la persona (Bisquerra, 2009: 158).

3. Situación actual de la escolarización de la emociones.

Según Fernández-Berrocal y Ruiz (2008: 425), la escuela del siglo XXI está ganando poder emocional. Aunque la inclusión y preocupación por

las competencias emocionales todavía no es un aspecto obligado dentro del currículo oficial, cada vez hay más consciencia de la necesidad de incluir la educación emocional dentro del currículo de las enseñanzas escolares. Siguiendo a Bisquerra (2009: 158), para que este tipo de educación sea efectiva, sería conveniente que se aplicara de forma sistemática. En la actualidad existen diferentes proyectos que incluyen la educación emocional dentro de las enseñanzas escolares, pero la realidad es que, por falta de tiempo lectivo, no es viable impartir estos conocimientos a través de una asignatura específica. Por ello, la solución más asequible sea la transversalidad que propone la Goleman (1996: 409), quien aconseja impartir los contenidos específicos de esta materia durante la impartición de las demás asignaturas.

4. Relación entre las competencias intrapersonales y el rendimiento académico.

En la actualidad existen numerosos estudios que demuestran que el desarrollo de las competencias intrapersonales favorece al rendimiento académico. Entre estos estudios encontramos los de Aparicio y Martínez (1999), Giménez y López-Zafra (2009) y Sylwester (1994), entre otros.

5. Perfil del profesor especialista en educación emocional.

En la literatura encontramos a autores como Goleman (1996: 421) o Bisquerra (2009: 169), quienes afirman que la figura del profesor especialista en educación emocional es determinante para una eficaz educación en esta materia. Es por esta razón que se debería de imponer una formación específica para este tipo de profesional. Sin embargo, la realidad es que, al futuro docente de educación musical en conservatorios, no es formado para impartir dicha materia. Para contrarrestar esta carencia, posteriormente se ofertan cursos de formación del profesorado, lo cual puede ser beneficioso, pero la realización de éstos no es obligatoria. Así pues, el resultado de esta situación es que, los profesores a los que se les asigna educar emocionalmente, no siempre están preparados para realizar este cometido.

6. Desarrollo entre la práctica de un instrumento musical y el desarrollo de las competencias intrapersonales.

Algunos autores afirman que el arte, y especialmente la música, tiene la capacidad de llegar a nuestro inconsciente, en donde están grabadas las emociones de toda nuestra existencia. La música, al penetrar en nuestro inconsciente, tiene la posibilidad de hacer conscientes nuestras emociones, y de esta forma deja abierta la posibilidad de que éstas puedan ser sanadas, que es precisamente el objetivo de las competencias intrapersonales (Goleman, 1996: 323; Vigotsky, 2006: 100).

Por otra parte, está demostrado que la práctica de un instrumento musical ayuda al desarrollo de ciertas habilidades como por ejemplo la concentración, la constancia, la disciplina, etc. (Matthews, 2011), siendo todas estas cualidades beneficiosas para el desarrollo de las competencias intrapersonales, pues para aprender a conocer y guiar nuestras propias emociones se necesita desarrollar, entre otras cualidades, la constancia, la disciplina o la atención consciente.

VI. Discusión y conclusiones

Son escasos los estudios realizados acerca de la relación entre el desarrollo de las competencias intrapersonales y la práctica instrumental, por lo que las consideraciones obtenidas están basadas en estudios que relacionan la música con la emoción y su psicología. Dada la idiosincrasia de las emociones, y más todavía de la emociones en relación a la música, resulta difícil de medir los procesos emocionales de las personas más allá del aspecto físico, pues intervienen múltiples factores como son, por ejemplo, la genética, la cultura o la sociedad. Es por esta razón que no se puede concluir en datos exactos, sino aproximados. A pesar de este aspecto, encontramos interesante el realizar proyectos en los que las competencias emocionales formen parte constitutiva de la enseñanza instrumental. De esta forma se podrían obtener resultados cuantitativos y, a la vez, complementarios de los obtenidos en esta investigación, lo que aportaría una mayor veracidad a dichos resultados.

Por otro lado, sí queda demostrado empíricamente que el desarrollo de las competencias emocionales ayuda a las personas a conseguir un mayor equilibrio emocional, lo cual, a su vez, favorece a una mayor calidad de vida, así como a lograr mayor rendimiento académico y profesional. Y es precisamente por esta razón por la que hemos realizado esta investigación, pues nuestra pretensión es incluir la educación emocional dentro del ámbito escolar y, en concreto, de la enseñanza musical, pues hasta el momento pocas son las investigaciones que relacionen la educación emocional y el aprendizaje de un instrumento musical. Esperamos que esta investigación sirva para mostrar el excelente medio que supone el aprendizaje de un instrumento musical para el desarrollo de las competencias emocionales, y que esto pueda servir como base para que se realicen proyectos en los que dichas competencias sean parte integrante de los currículos de las enseñanzas musicales.

Una vez realizada la revisión bibliográfica y relacionados los puntos de interés en los que se basa esta investigación, extraemos unas conclusiones y comprobamos que sí se han cumplido los objetivos propuestos al principio de este estudio. Las conclusiones extraídas son las siguientes:

1. Existe una correlación directa entre el bienestar físico-psicológico de la persona y el desarrollo de sus competencias intrapersonales.
2. Existe una correlación entre el desarrollo de las competencias intrapersonales, una buena calidad de vida y buen rendimiento académico.
3. Es factible introducir los contenidos propios de la educación emocional en el currículo de las enseñanzas escolares.
4. En el currículo de la educación musical en España, existe una incoherencia con respecto al desarrollo de las competencias intrapersonales, pues se mencionan como requisito, pero luego no se concretan de forma específica en el apartado de contenidos.
5. Distintas investigaciones demuestran que la música afecta de forma directa a nuestras emociones y, por lo tanto, a nuestro comportamiento.
6. La práctica de un instrumento musical favorece el desarrollo de las competencias intrapersonales.
7. La práctica de un instrumento musical tiene consecuencias en el ámbito neurológico y conductual de la persona.

VII. Bibliografía

Referencias bibliográficas

- BALSERA GÓMEZ, F. J. (2006): *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música*. Tesis para optar al título de Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas especial, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- BALSERA GÓMEZ, F. J. (2008): «Aprendizaje emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística». *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1).
- BERMÚDEZ, M. P. y otros (2003): «Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico». *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BISQUERRA ALZINA y otros (2006): «Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional». *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24(1), 187-203.
- BISQUERRA ALZINA, R. Y N. PÉREZ ESCODA (2007): «Las competencias emocionales». *Educación XX1*, 10, 61-82.

BLOOD, A. J. Y R. J. ZATORRE (2001): «Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion». *Washington University School of Medicine*, 98(20), 11818-11823.

CHÓLIZ MONTAÑÉS, M. (2005): *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia. Consultado el 21 de Marzo de 2013, de <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2011): *Fluir*. Barcelona: Kairós.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998): *Creatividad: El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y D. RUIZ ARANDA (2008): «La inteligencia emocional en la Educación». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-426.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

GUSTEMS CARNICER, J. (2001): «L'entorn sonor, un element educatiu de primer ordre». *Temps d'Educació*, 25, 77-88.

GUSTEMS, J. y C. Calderón (2005): «No te emocionis...Escolta!». *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.

HARGREAVES, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

JIMÉNEZ MORALES, M. I. y E. López-Zafra (2009): «Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.

LACÁRCEL MORENO, J. (2003): «Psicología de la música y emoción musical». *Educatio*, 20-21, 213-226.

MATTHEWS, M. (2011): *18 Benefits of Playing a Musical Instrument*. Consultado el 20 de Abril de 2013, de <http://www.effectivemusicteaching.com/articles/directors/18-benefits-of-playing-a-musical-instrument/2011/>

MEYER, L. B. (2001): *Emoción y significado en la música*. Madrid: Alianza Editorial.

MOLERO MORENO, C. y otros (1998): «Revisión histórica del concepto de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional». *Revista Latinoamericana de Psicología* (online), 30(1), 11-30.

NORTH, A. Y D. HARGREAVES (2008): *The Social and Applied Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

PALOMERA, R. y otros (2008): «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas

evidencias». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-458.

SAARIKALLIO, S. (2011): «Music as emotional self-regulation throughout adulthood». *Psychology of Music*, 39(3), 307-327.

SYLWESTER, R. (1994): How Emotions Affects Learning. *Educational Leadership*, 60-65. Consultado el 1 de Marzo de 2013, de <http://clint.sharedwing.net/research/clarissa/how%20emotions%20affect%20learning.pdf>

TRUEBA ATIENZA, C. (2009): «La Teoría Aristotélica de las Emociones». *Signos Filosóficos*, 9(22), 147-170.

VYGOTSKY, L. (2006): *Psicología del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

Legislación

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de Mayo de 2006, 106, 17158-17207.

España. Real Decreto 1577/2006, de 22 de Diciembre por los que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 20 de Enero de 2007, 18, 2853-2900.

Recursos audiovisuales

PUNSET, E. (director). (2013, 26 de Mayo): *Redes*. [Emisión de televisión]. Barcelona: La 2.

SALVA, V. (2006): *El Guerrero Pacífico* [Película]. Estados Unidos: Lions Gate Films.



Cómo correlacionan los agentes: profesor, alumno e iguales dentro del aula de primer ciclo de Educación Primaria

Inés Milián Rojas
Francisco Juan García Bacete
Andrea Rubio Barreda
Sara Roselló Sempere
Aida Sanahuja Ribés
Ghislaine Marande Perrin

Agradecimientos: La realización de este artículo ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

Correspondencia: Inés Milián Rojas, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I., Avda Vicente Sos Baynat s/n. 12071-Castellón. E-mail: al061904@uji.es

I. Resumen

El presente estudio forma parte de un estudio longitudinal de investigación sobre el contexto escolar del alumnado¹ en situación de rechazo entre sus iguales a lo largo de la Educación primaria. Este trabajo va dirigido a todos aquellos que estén interesados en las relaciones entre el profesor y su alumnado. La muestra está formada por el alumnado y el profesorado de 2º de educación primaria de cuatro colegios de Castellón. En el estudio se presta atención a las tres visiones de las relaciones profesor-alumno que están presentes en el aula y cómo correlacionan entre sí. Para ello se han utilizado tres cuestionarios: la Preferencia del profesor, la auto-percepción del alumno de la relación con su profesor, la percepción de los iguales de la relación Profesor-Alumno.

Los resultados más representativos indican que los tres agentes del aula correlacionan significativamente entre ellas, por ejemplo, podemos avanzar que a mayor preferencia del profesor, mayor autopercepción del alumno de compartir una relación afectiva con el profesor y mayor autopercepción de los iguales de observar una relación de apoyo entre el profesor y el alumno determinado.

Con los datos obtenidos, tenemos el primer paso relizado para seguir en futuras líneas de investigación la realización de análisis de regresión con las variables estudiadas, para poder determinar la influencia que ejercerán unas a otras y diseñar programas de intervención que fomenten el bienestar psicológico de cada uno de los agentes.

Palabras clave: Preferencia del profesor, Relación Profesor-Alumno, iguales, análisis de correlación, Educación Primaria.

II. Introducción

Los primeros cursos de escolaridad suponen para los niños una etapa nueva de transición, en sus relaciones interpersonales. El niño se encuentra en un nuevo escenario en el que debe desarrollar nuevas competencias sociales para interactuar con nuevos niños y adultos. En este nuevo escenario, las relaciones entre los iguales y los profesores, son especialmente importantes para instaurar bases sólidas que fundamenten el desarrollo futuro del bienestar psicosocial del alumno.

En las aulas se pueden dar diferentes relaciones interpersonales, en este estudio se va a centrar en los tres agentes principales: profesor, alumno e iguales. Entendemos la Relación Profesor-Alumno como, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido (Moreno-García, 2010).

Desde los años 70 hasta la actualidad existe un gran volumen de trabajos que han tenido en cuenta la preferencia del profesor para evaluar la relación Profesor-Alumno. Se ha observado que la preferencia

del profesor es una variable mediadora de la relación entre el comportamiento de los alumnos dentro del aula y su aceptación social por parte de los iguales (Chang, Liu, Wen, Fung, Wang, y Xu 2004; Chang, Liu, Fung, Wang, Wen, Li, y Farver 2007). El profesor puede comunicar su agrado o su desagrado de varias formas dentro del aula: de forma verbal o no verbal, de forma pública o privada y de forma directa o indirecta. En el artículo del Chang, McBride-Chang, Stewart, y Au (2003), exponen que los alumnos pueden detectar las diferencias de comunicación no verbal del profesor al expresar su preferencia. Se ha visto que a los profesores les gusta más unos comportamientos por parte del alumnado que otros, por ejemplo, a los profesores no les gusta los comportamientos disruptivos ni agresivos y prefieren alumnos que muestren comportamientos prosociales y que sean estudiosos (Babad, 1993; Birch y Ladd, 1998; Wentzel y Asher, 1995). Además, se ha observado también que los profesores que expresan dentro del aula desagrado por ciertos alumnos, tienden a tener una interacción más negativa con estos mismos alumnos (Stuhlman y Pianta, 2002). Por último, decir que en varios estudios, se ha encontrado una relación directa entre la baja preferencia del profesor y la pobre relación entre profesor y alumno ([Chang et al., 2004](#); [Hughes, Zhang, y Hill 2006](#); [Wentzel y Asher, 1995](#)).

En lo que respecta la percepción o conciencia de la relación Profesor-alumno vista desde el alumno, la Teoría del Apego de Bowlby (1980), nos ofrece una base para este estudio, es decir, los niños construyen modelos internos que son representaciones mentales, basadas en sus experiencias vividas con sus primeros cuidadores en la infancia. A partir de estas representaciones mentales, los niños construyen expectativas de cómo se van a comportar los demás, es decir, van a tener la visión de disponibilidad, apoyo y confiabilidad que los demás van a tener hacia ellos. Estas representaciones mentales condicionarán los comportamientos y los sentimientos de los niños en sus nuevas relaciones y su manera de interpretar las situaciones que se presentan en esas relaciones. A medida que crecen los niños y se relacionan con nuevos compañeros, así como profesores e iguales, los niños construyen diferentes representaciones mentales generalizadas y categorizadas ([Berlin, Cassidy, y Appleyard 2008](#)).

En el aula el profesor y el alumno interactúan entre sí, cada uno de ellos posee su propia percepción, por consiguiente se crea una acción de influencia y reciprocidad que se establece en un entorno definido. Como consecuencia, las representaciones mentales que tiene el alumno de la relación con su actual profesor, son un reflejo o proyección de: las experiencias vividas del niño con sus primeros cuidadores y de las experiencias pasadas con otros profesores. Estas representaciones mentales que proyecta el alumno hacia su profesor, influirán en su comportamiento y su actitud en la Relación Profesor-Alumno. Concretamente, cuando la percepción de un alumno sobre su profesor es de agradabilidad, admiración, apoyo y disponibilidad, esto conlleva que el alumno tenga más compromiso positivo y logros dentro del aula ([Hughes,](#)

Wu, Kwok, Villarreal, y Johnson 2012). Cuando la interacción entre Profesor-Alumno va bien, el profesor funciona como un guía que estructura las oportunidades de aprendizaje, así como un sistema de apoyo que fomenta los intereses de los alumnos y permite a los alumnos internalizar los nuevos valores, desarrollar habilidades importantes, y desarrollar la responsabilidad social del profesor (Reeves, 2006).

Los Iguales son otra fuente de información muy relevante a la hora de analizar la Relación Profesor-Alumno ya que están en primer plano para poder observar dicha relación. Según Hughes, et al., (2006), los iguales tienen más oportunidades de observar las interacciones que hay entre el profesor y un alumno, que su interacción directa con ese mismo alumno, o la oportunidad de observar la interacción de ese alumno con otros iguales. Los alumnos pueden llegar a usar la información obtenida de la Relación Profesor-Alumno para llegar a evaluar el comportamiento social y el agrado entre sus compañeros (Chang, et al., 2003; Hughes, Cavell, y Willson, 2001; Hughes, et al., 2006). Se ha constatado que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Ladd, Brich, y Buhs 1999). Parece ser, por tanto, que la Relación Profesor-Alumno es una fuente importante de información que los propios alumnos utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, et al., 2001).

Como hemos puesto de manifiesto, existe un elevado volumen de investigaciones que estudian la Relación Profesor-Alumno en el aula. Sin embargo, son muy escasos los trabajos que han analizado la influencia simultánea de estas tres variables. Por ello, el presente trabajo propone realizar un análisis de correlación bivariada de la mirada que tienen los tres agentes del aula sobre la Relación Profesor-Alumno. Este análisis contribuirá, en futuras líneas de investigación, a realizar análisis de regresión para proceder en entender mejor la interacción entre estas variables y diseñar programas que fomenten el buen clima social dentro del aula así como el bienestar psicológico de cada uno de los agentes.

III. Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es estudiar la interrelación entre las tres percepciones de la Relación Profesor-Alumno vistas por el profesor, el alumno y los iguales que coexisten dentro del aula, mediante el análisis de correlación bivariada.

IV. Material y Método



Participantes

La muestra seleccionada está formada por alumnado y profesorado de 2º de educación primaria, concretamente 223 alumnos y 10 profesores, repartidos en 10 aulas de 4 colegios públicos de la provincia de Castellón de la Plana (3 en el centro urbano de Castellón y 1 en Benicassim). Esta muestra forma parte de un estudio de investigación longitudinal denominado Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar (GREI).

El 51.1% de la muestra eran chicos (N=114) y el 48.9% eran chicas (N=109). El rango de edad se situaba entre 7 y 9 años (media 7.01; DT=.094). El 99.1% de los niños tenían la edad normativa adecuada a su curso escolar (7-8) y el 0.9% de los niños tenían una edad superior a lo normativo (8-9). La ratio por aula es de 18-25 alumnos.

La mayoría de los alumnos pertenecían a un estatus socioeconómico medio. Entre los 223 sujetos alumnos se podía encontrar una amplia diversidad de etnias: Caucásicos (91.48%, 79.82% españoles y 11.66% de Europa del Este), Asiáticos (1.35%), Africanos (2.24%) y Árabes (4.49%).

La muestra de docentes estaba formada por 8 maestras (80%) y 2 maestros (20%), con una experiencia profesional media de 19 años (DT=7.87).

Instrumentos

- El cuestionario Preferencia del Profesor: la versión original es *Teacher preference* de Mercer y DeRosier(2008), este cuestionario ha sido traducido por el grupo de investigación GREI (GREI, 2009 a). Se trata de un cuestionario en formato papel en el que se le pide al profesor que conteste la siguiente pregunta respecto de cada alumno de su clase «¿Cuán fácil le resulta a usted tratar con este niño/a?» La escala de respuesta va de 1 a 5 (1 Para nada fácil; 2 Muy poco fácil; 3 Algo fácil, 4 Muy fácil, 5 Extremadamente fácil).

La evaluación de la Preferencia del Profesor con un solo ítem, es consistente con los resultados de otros estudios de investigación sobre la preferencia social del profesor por cada uno de sus alumnos (p.e., Chang, et al., 2004; Taylor, 1989; Taylor y Trickett, 1989; Wentzel y Asher, 1995). Mercer y DeRosier en el 2008 obtuvieron fiabilidades de Test-Retest con un intervalo de tiempo de 6 meses entre $r = .58$ a $r = .65$.

- El cuestionario Auto-percepción del alumno de la Relación Profesor-Alumno: la profesora Jan N. Hugues de la Texas A&M University hizo una selección de ítems del cuestionario *Network Relationship Inventory-Social Provision Version* (NRI-SPV) de Furman y Buhrmester (1985), creando así el cuestionario *Network Relationship Inventory* (NRI) (Hughes, Cavell, y Jacon 1999) y renombrándolo posteriormente a *Child Rating Teacher-Student Relationship* (CR-TSR) (Wu, Hughes, y Kwok 2010). Este

cuestionario ha sido adaptado al castellano por el grupo de investigación GREI (GREI, 2009 b).

Se trata de una entrevista estructurada de 22 ítems. Para contestar cada ítem se utiliza una escala Likert de 5 puntos (nada o muy poco, algo, bastante, mucho, muchísimo). La profesora Hughes realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) en el que los ítems informan de tres factores latentes: calidez, cercanía y conflicto. La fiabilidad alfa de Cronbach de las tres escalas es superior a .80 (Hughes, et al., 1999). Mora (2012) utilizando la versión castellana confirmó la estructura factorial mediante un AFC y la fiabilidad de las tres factores (Calidez $\alpha = .89$, Cercanía $\alpha = .73$ y Conflicto $\alpha = .76$). El coeficiente Alfa de Cronbach para todo el cuestionario también es muy satisfactorio ($\alpha = .81$).

El factor Calidez representa la relación Profesor-Alumno basada en conductas afectivas y centradas en el cariño que tiene un profesor por sus alumnos. Este factor está formado, por diez ítems (1-5-7-9-12-14-15-17-20-21). Dos ejemplos de ítems del factor calidez son: *¿Te quiere tu maestro-a (decir el nombre del maestro-a)? ¿Le gustan a tu maestro-a (decir el nombre del maestro-a) las cosas que haces?* El factor Cercanía comprende una relación Profesor-Alumno basada en conductas cercanas y amistosas. Está formado por 6 ítems (3-4-10-11-18-19). Dos ejemplos de ítems del factor Cercanía son:

«¿Hablas con tu maestro-a (decir el nombre del maestro-a) de cosas que no quieres que los demás se enteren? ¿Compartes tus secretos y sentimientos con tu maestro-a (decir el nombre del maestro-a)? El factor conflicto representa la relación Profesor-Alumno caracterizada por el enfado, el conflicto y el castigo. Está formado por 6 ítems (2-6-8-13-16-22). Dos ejemplos de ítems del factor Conflicto son: ¿Te castiga tu maestro-a (decir el nombre del maestro-a)? ¿Os enfadáis el uno con el otro?»

- El cuestionario Percepción de los iguales de la Relación Profesor-Alumno: la profesora Jan Hugues y sus colaboradores crearon un cuestionario llamado *Peer rating Teache-Student Relationship* (PN-TSR) (Hughes, et al., 2001), el grupo de investigación GREI lo tradujo al castellano (GREI, 2009 c). El cuestionario se presenta en formato papel. Se les pedía a cada alumno que nombrara los compañeros que mejor encajaban en los dos tipos de relación Profesor-Alumno: la de tipo Apoyo, con la siguiente instrucción:

«Nombra a los compañeros/as que se llevan bien con el/la profesor/a (nombre del profesor). Los compañeros/as que les gusta hablar con (nombre del profesor) y que a (nombre del profesor) le gusta pasar el tiempo con ellos; y la de tipo Conflicto, con la siguiente instrucción: Nombra a los compañeros/as de tu clase que no se llevan bien con el/la profesor/a (nombre del profesor). Los compañeros/as que a menudo discuten con (nombre del profesor) y hacen cosas que a (nombre del profesor) no le gustan.»

Procedimiento

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que está llevando a cabo actualmente el equipo de investigación del GREI (para este artículo se han tomado los datos que se recogieron en Mayo de 2011). El grupo GREI realizó el procedimiento reglamentario para obtener los permisos pertinentes para realizar las actuaciones necesarias dentro de los centros educativos (permiso de la Conselleria d'Educació de Castelló, permiso del equipo directivo y del profesorado implicado y autorizaciones de los padres).

Para garantizar la correcta comprensión de los ítems, la aplicación de todos los cuestionarios se hizo de forma individual, en formato de entrevista diádica con el alumno, sacándolo del aula (en hora lectiva escolar), en un espacio reservado donde un investigador entrenado leía en voz alta los ítems al alumno. En todos los casos, la participación fue voluntaria y anónima. La aplicación de los 2 cuestionarios suele tener una duración de unos 10 minutos y va seguida de una técnica de distracción, que consiste en la selección y entrega de alguna pegatina o colorear un pequeño dibujo. El orden de los cuestionarios fue primero la Auto-percepción del alumno de la Relación Profesor-Alumno y luego la percepción de los iguales de la Relación Profesor-Alumno. Por último, los profesores (los que imparten todas las asignaturas troncales/instrumentales al alumnado) también cumplimentaron el cuestionario de preferencias con información referente a cada uno de los alumnos de su clase.

Los datos obtenidos se volcaron al programa de IBM SPSS Statistics v.19.0 (2010) en S. O. Windows 7. Se realizó la depuración de datos para eliminar posibles outliers. A continuación se realizó la Prueba de normalidad con el estadístico Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk obteniendo como resultado que la muestra de datos no sigue una distribución normal. Como consiguiente, para poder realizar los análisis de correlación, se ha escogido la correlación de Kendall tau_b (correlación no paramétrica). Se ha decidido coger esta modalidad de correlación y no la de Spearman (también correlación no paramétrica), porque hay muchos indicios que sugieren que el estadístico de Kendall hace estimaciones más certeras en muestras pequeñas (Howell, 1997).

V. Resultados

En la Tabla 1 se presenta los resultados de correlación dos a dos: de la Preferencia del Profesor por cada alumno de su clase, la auto-percepción del alumno de la Relación Profesor-Alumno y la percepción de los iguales de la Relación Profesor-Alumno.

Tabla 1. Correlación Kendall tau_b de las variables de la relación profesor-alumno.

Variables	1	2	3	4	5
1- Preferencia profesor	1				
2-Calidez (alumno)	.162 **	1			
3-Cercanía (alumno)	.037	.481 ***	1		
4-Conflicto (alumno)	-.311 ***	-.255 ***	-.074	1	
5-Apoyo (iguales)	.360 ***	.219 ***	.102 *	-.320 ***	1
6-Conflicto (iguales)	-.394 ***	-.120 **	-.017	.337 ***	-.469 ***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Las correlaciones que aparecen en la Tabla 1 abarcan un rango desde el -.017 al .481. La correlación significativa más alta tiene un valor de .481 y la más baja .102). Las correlaciones más representativas han salido significativas y son las siguientes: la variable Preferencia profesor, correlaciona positivamente con Calidez alumno ($r = .162$) y con Apoyo iguales ($r = .360$) y correlaciona negativamente con Conflicto alumno ($r = -.311$) y con Conflicto iguales ($r = -.394$). Respecto a la variable Calidez del alumno, correlaciona positivamente con Cercanía alumno ($r = .481$) y con Apoyo iguales ($r = .219$) y correlaciona negativamente con Conflicto alumno ($r = -.255$) y con Conflicto iguales ($r = -.120$). La variable Cercanía alumno correlaciona positivamente con Apoyo iguales ($r = .102$). La variable Conflicto alumno correlaciona negativamente con Apoyo iguales ($r = -.320$) y correlaciona positivamente con Conflicto iguales ($r = .337$). Finalmente la variable Apoyo iguales correlaciona negativamente con Conflicto iguales ($r = -.469$). Estos valores aportaban varianza común, es decir, están correlacionadas entre sí de forma significativa y, aunque los valores de las correlaciones no son muy altos, se puede decir que cada una de ellas mantiene una importante proporción de varianza única.

Otra característica de estos valores, es que los resultados más representativos siguen un mismo patrón: variables de dimensión positiva (1, 2, 3, 5) correlacionan directamente con variables de su misma naturaleza positiva. Las dos únicas variables con dimensión negativa (4 y 6) correlacionan directamente entre sí. Finalmente, variables con dimensión positiva, correlacionan de forma inversa con variables de dimensión negativa.

VI. Discusión y conclusiones

En el presente trabajo se ha analizado la interrelación de los tres agentes del aula acerca de la Relación Profesor-Alumno. Específicamente, se ha analizado una correlación bivariada entre la Preferencia del profesor, la auto-percepción del alumno sobre la Relación Profesor-Alumno y la percepción de los iguales acerca de la Relación-Profesor-Alumno. Los resultados más representativos correlacionan significativamente, a continuación se van a comentar los más característicos.

La Preferencia del Profesor se relaciona significativamente con la auto-percepción que tiene el alumno de recibir afectividad por parte de su profesor y la percepción de los iguales sobre la relación de ayuda que tiene el profesor con alumnos determinados. Esto quiere decir que, a mayor preferencia por parte del profesor hacia un alumno determinado, este alumno tendrá una visión de relación con su profesor de afectividad y los iguales percibirán que existe una relación de ayuda/apoyo entre ese alumno y el profesor. Esta última información, es la base de los trabajos que defienden los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor son, generalmente, más aceptados por sus compañeros (Ladd, et al., 1999) y que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y los alumnos (Hughes, et al., 2001; Hughes y Chen, 2011).

De forma inversa, la Preferencia del profesor correlaciona negativamente con la auto-percepción que tiene el alumno de recibir castigos por parte de su profesor y la percepción de los iguales sobre la relación de conflicto que tiene el profesor con un alumno determinado, de esta forma, a menor preferencia por parte del profesor hacia un alumno determinado, este alumno tendrá una visión de relación con su profesor de castigos y los iguales percibirán que existe una relación de discusión/conflicto entre ese alumno y el profesor. Esta relación sigue la misma línea que los estudios de ([Chang et al., 2004](#); [Hughes, et al., 2006](#); [Wentzel y Asher, 1995](#)): hay una relación directa entre la baja preferencia del profesor y la pobre relación entre profesor y alumno.

Continuando con los resultados, la auto-percepción del alumno de la existencia de una relación afectiva con su profesor, correlaciona positivamente con la auto-percepción del propio alumno de la existencia de una relación amistosa con el profesor y la percepción de los compañeros de relación de ayuda que tiene el profesor con alumnos determinados. En otras palabras, a mayor auto-percepción del alumno sobre la visión de tener una relación positiva con su profesor, mayor será la visión de una relación de cercanía y mayor percepción tendrán los compañeros de una relación de apoyo entre ese alumno y el profesor. Esta relación parece apoyar la idea de que cuando la interacción entre Profesor-Alumno va bien, el profesor pone en marcha un sistema de apoyo que fomenta los intereses de los alumnos y

permite a los alumnos internalizar los nuevos valores, desarrollar habilidades importantes, y desarrollar la responsabilidad social del profesor (Reeves, 2006).

Pero si miramos el lado opuesto, los resultados nos indican que existe correlación negativa entre la auto-percepción de afectividad del alumno con las variables de auto-percepción de discusión con el profesor y la percepción de los compañeros de una relación de conflicto entre un alumno determinado y el profesor. Esto quiere decir que a menor conciencia del alumno sobre una relación positiva con su profesor, mayor será la conciencia de que existe una visión de relación de enfados con su profesor y los compañeros observarán una mayor relación de conflicto entre ese alumno y el profesor.

Los datos también indican que la auto-percepción del alumno de una mala relación con su profesor, correlaciona de forma directa con la percepción de que los iguales observen una relación de conflicto entre el profesor y el alumno determinado. A mayor conciencia del alumno de una mala relación con su profesor, mayor van a percibir los iguales de que esa mala relación Profesor-Alumno existe.

Finalmente comentar que existe una correlación negativa entre la percepción de los iguales de apoyo de la Relación Profesor-Alumno y la percepción de los iguales de conflicto del profesor hacia un alumno determinado.

Para concluir, creemos que la interacción entre el Profesor-Alumno desempeña un papel muy importante en el desarrollo de las competencias escolares del alumno durante la educación infantil y primaria y por esa razón, los resultados que hemos obtenido son la base para seguir trabajando en futuras líneas de investigación, realizando análisis de regresión con las variables estudiadas y poder determinar la influencia que ejercen unas a otras.

VII. Bibliografía

BERLIN, L. J. y otros (2008): The influence of early attachments on other relationships.

CASSIDY, J. y P. R. SHAVER, (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2ª Ed.) (pp. 333-347). New York City: Guilford.

BIRCH, S. H. y otros (1998): «Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship». *Developmental Psychology*, 34, 934-946.

BOWLBY, J. (1980): *Attachment and loss: III. Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.

CHANG, L. y otros (2007): «The Mediating and Moderating Effects of Teacher Preference on the Relations between Students' Social Behaviors and Peer Acceptance». *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 4, 603-630.

CHANG, L. y otros (2004): «Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese students' perceptions of antisocial and prosocial behaviors». *Journal of Educational Psychology*, 96, 369-380.

CHANG, L. y otros (2003): «Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children». *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-190.

FURMAN, W. y BUHRMESTER, D. (1985): «Children's perceptions of the personal relationships in their social networks». *Developmental Psychology*, 21, 6, 1016-1024.

GREI (2009 a): *Cuestionario Preferencia del Profesor*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Trabajo en fase experimental. Material no publicado. Universitat Jaume I de Castellón.

GREI (2009 b): *Cuestionario Auto-percepción del alumno de la Relación Profesor-Alumno*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Material no publicado. Universitat Jaume I de Castellón.

GREI (2009 c): *Cuestionario Percepción de los iguales de la Relación Profesor-Alumno*, adaptado por el Grupo de Investigación del Rechazo Entre Iguales en el Contexto Escolar, Proyecto 2009. Material no publicado. Universitat Jaume I de Castellón.

HOWELL, D. C. (1997): *Statistical methods for psychology* (4ª Ed.). Belmont, CA: Duxbury.

HUGHES, J. N. y CHEN, Q. (2011): «Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 278-287.

HUGHES, J. N. y otros (2001): «Further evidence of the developmental significance of the teacher-student relationship». *Journal of School Psychology*, 39, 289-302.

HUGHES, J. N. y otros (2012): «Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement». *Journal of Educational Psychology*, 104, 350-365.

HUGHES, J. N. y otros (2006): «Peer assessments of normative and individual Teacher-Student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children». *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.

LADD, G. W. y otros (1999): «Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?» *Child Development*, 70, 6, 1373-1400.

MORA, I. G. (2012): *El clima de aula y las relaciones profesor-alumno en las aulas de primer ciclo de educación primaria*. (Tesis final de Máster inédita). Universitat Jaume I de Castellón.

MORENO-GARCÍA, R. M. (2010): *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis doctoral publicada. Universidad Complutense de Madrid. [Recuperada de 14/01/13: <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>]

REEVES, T. C. (2006): Design research from the technology perspective. J. Van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, y N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 86-109). London: Routledge.

STUHLMAN, M. W. y Pianta, R. C. (2002): «Teacher's narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms». *School Psychology Review*, 31, 148-163.

TAYLOR, A. R. (1989): «Predictors of peer rejection in early elementary grades: Roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference». *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 33, 360-365.

TAYLOR, A. R. y Trickett, P. K. (1989): «Teacher Preference and children's sociometric status in the classroom». *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 3, 343-361.

WENTZEL, K. R. y Asher, S. R. (1995): «The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children». *Child Development*, 66, 754-763.

WU, J. y otros (2010): «Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement». *Journal of School Psychology*, 48, 337-355.



La contribució de les valoracions paternes mitjançant el CCC-2 sobre aspectes estructurals del llenguatge en nens i nenes amb Trastorn Específic del Llenguatge (TEL)

Irene Garcia Molina

al106890@uji.es

Rosa Ana Clemente Estevan

clemente@uji.es

Clara Andrés Roqueta

candres@uji.es

Maria Pilar Jara Jiménez

jara@uji.es

I. Resum

Quan existeixen dificultats de qualsevol índole (especialment en escolars amb dificultats de llenguatge), la informació necessària per a un diagnòstic ajustat deu ser recollida a través de diferents contextos i instruments. La literatura utilitza freqüentment l'opinió de pares per completar la valoració dels professionals, ja que diversos estudis han demostrat que ambdós van en la mateixa direcció. L'objectiu d'aquest estudi és conèixer gràcies al qüestionari CCC-2 (Children's Communication Checklist-2) allò referent als components estructurals; i tenir en compte si aquest –administrat als pares– correlaciona amb les proves administrades pels professionals als nens i nenes amb Trastorn del Llenguatge. Aquestes evidències han sigut recol·lectades a partir de les valoracions de mesures indirectes (CCC-2) i de mesures directes (proves clíniques) de només els elements estructurals del llenguatge –en totes les mesures–, proporcionades per una mostra de 32 nens i nenes d'entre 3 i 9 anys. S'han utilitzat Correlacions i els resultats confirmen una alta relació entre ambdues mesures (directa i indirecta), sobretot pel que fa a parla i sintaxi (CCC-2) les quals correlacionen amb totes les proves clíniques. En conclusió, el CCC-2 és un ajut que possibilita l'obtenció d'altres apreciacions d'un determinat comportament en un altre context i facilita l'estalvi de recursos, donant la possibilitat d'un diagnòstic més acurat per a una bona intervenció des de l'escola.

Aquest treball forma part d'un estudi més ampli, que fou el Treball de Final de Curs del Màster en Intervenció i Mediació Familiar, cursat l'any 2012-2013. A més, aquesta investigació ha pogut dur-se a terme pel constant treball i contacte amb les escoles de Castelló i el grup de Desarrollo y Contextos de la Universitat Jaume I, tot açò gràcies a les ajudes d'investigació per part de Fundació Caixa-castelló (codi P1-1B2010-16) i Miniteri de Ciència i Tecnologia (codi EDU2010-21791).

Paraules clau: Trastorn Específic del Llenguatge, CCC-2, components estructurals del llenguatge, mesures directes, mesures indirectes.

II. Introducció

Quan un nen o nena presenta dificultats en el seu desenvolupament, els adults més propers s'apresten a sol·licitar informació i diagnòstic tan sols s'hi detecten els problemes. La recerca d'un diagnòstic fiable i segur és complexa quan es tracta d'infants petits amb dificultats de la parla – comprensiva i expressiva–, que sovint s'associa amb altres dificultats motrius, cognitives i socials. En particular, els nens i nenes menors de tres anys freqüentment careixen d'un bon ventall de conductes externalitzants que permeteixen establir un diagnòstic funcional, sobretot, referents a la parla (Bosch, 1983; Melgar de Gonzalez, 1976), i les proves estandaritzades solen ser escases, amb intervals reduïts d'edat i globals

(Puyuelo, 2010). Aquestes, probablement, són les raons més convincents que duen als experts de la infància amb problemàtiques, a establir formes de diagnòstic que completen l'escassa informació directa observada i a voltes poc contextualitzada que el nen o nena pugui donar.

En el cas de que l'infant assiteixi a un centre escolar, la necessitat des de l'escola de tenir un diagnòstic complet i ajustat recideix en poder donar a aquest nen o nena –amb un determinat problema–, una adequada intervenció. Així, és important la informació recollida des de diferents contextos, sobretot aquella aportada per agents qui coneguin bé a l'infant. En aquest sentit, és apropiat utilitzar diferents informants, d'una banda, els professionals (psicopedagogs, psicòlegs, mestres d'audició i llenguatge...) a través de mesures directes, com ara: l'observació directa i l'administració de proves; i d'altra els pares, a través de l'indirecta, com ara: qüestionaris (Amador, Forns, Guàrdia i Peró, 2006). Açò permet obtenir diferents apreciacions d'un determinat comportament que pot variar segons el context (Verhulst i Akkerhuis, 1989). Aquestes mesures han sigut freqüentment utilitzades, sobretot quan el *handicap* es troba relacionat amb trastorns del llenguatge (Boudreau, 2005).

És per açò, que avui en dia, són necessàries les mesures indirectes que aporten la informació important de forma ràpida, útil i econòmica per a que el professional pugui determinar la millor intervenció per a aquest infant tant en el context escolar, com en el familiar.

L'instrument que es presenta a continuació: el Children's Communication Checklist revisat: CCC-2 (Bishop, 2003) traduït per l'equip que participa en aquest treball, resulta una bona eina per tal de recollir l'opinió de persones més properes als nens i nenes amb problemes lingüístics. L'instrument utilitzat ha tingut un ampli recorregut, especialment en llengua anglesa.

La primera versió del CCC (Bishop, 1998) va ser proveïda per a obtenir una mesura ràpida i fàcil d'avaluació de nens amb Trastorn Específic del Llenguatge, fonamentalment amb problemes pragmàtics. Posteriorment, el CCC va ser revisat per la pròpia autora i estandarditzat seguint la informació obtinguda pels pares, donant lloc al CCC-2 (Bishop, 2003), ja que els propis pares són els qui tenien major contacte amb els seus fills, i a més, les seves qualificacions van demostrar estar estretament relacionades amb el diagnòstic clínic (Bishop i Baird, 2001). Aquesta última versió va ser generada en el Regne Unit amb una mostra representativa de 542 nens i nenes amb un desenvolupament típic, d'entre 4 i 17 anys (Bishop, 2003).

L'estructura del CCC-2, es divideix en diferents subescales, referenciant-se cadascuna d'elles per una lletra de l'abecedari: A. Parla, B. Sintaxi, C. Semàntica, D. Coherència, I. Iniciació inadequada, F. Llenguatge Estereotipat, G. Context, H. Relacions socials, I. Comunicació no-verbal i J. Interessos. Aquestes escales, es componen de 7 ítems cadascuna. Cada ítem, és respost pels pares o professors a través d'una escala Likert, de 0 a 3, sent la freqüència: 0. *Menys d'una vegada a la setmana o mai*; 1.

Almenys una vegada a la setmana, però no cada dia, 2. Una o dues vegades al dia; 3. Diverses vegades al dia o sempre.

Les 10 subescales descrites, s'han dividit en tres grups temàtics.

- Les subescales que mesuren aspectes lingüístics o estructurals: Parla, Sintaxi, Semàntica, Coherència.
- Les subescales que mesuren aspectes comunicatius i pragmàtics: Iniciació Inadequada, Llenguatge estereotipat, Context, Relacions socials.
- Les subescales que mesuren aspectes de comportament autista. Comunicació no-verbal i Interessos.

Encara que aquest instrument es va dissenyar especialment, per identificar dificultats comunicatives i pragmàtiques, en aquest treball només s'hi va a utilitzar la primera subescala (aspectes lingüístics o estructurals), per raons d'organització temàtica. En una publicació (per publicar) més detallada, redactada pel mateix grup, s'utilitzaren totes les escales i es compararen les diferències entre les valoracions de les conductes de tipus estructural i de tipus funcional de nens i nenes amb Trastorn Específic de Llenguatge (TEL), resultant aquestes últimes més difícils d'avaluar pels pares.

El TEL es diagnostica quan l'infant no segueix un desenvolupament normal del llenguatge, també mostra una limitació significativa en les seves habilitats lingüístiques (receptives, *expressives* i/o comunicatives) degudes a causes desconegudes, però la seva intel·ligència no verbal és l'adequada a la seva edat cronològica (Leonard, 1998; Rapin i Allen, 1983, 1987). A més a més, també cal excloure possibles lesions orgàniques, desenvolupament general lent, dany cerebral, deficiències sensorials, privació d'oportunitats d'aprenentatge, i/o quadres autistes (Botting i Conti-Ramsden, 2003; Leonard, 1998).

En aquest sentit, les valoracions dels pares a través d'aquest qüestionari poden resultar molt útils per tal de recollir informació sobre les dificultats lingüístiques dels seus fills/filles, resultant per tant, una eina ràpida i econòmica en l'ajut d'un diagnòstic acurat.

III. Objectius

Seguint amb les idees plantejades, és important saber si el CCC-2 és un instrument útil per a l'avaluació paterna dels problemes de llenguatge. Així doncs, en aquest treball s'han utilitzat tant les valoracions paternes com les dels professionals per tal de respondre als següents objectius:

1. Esbrinar si l'opinió dels pares (CCC-2) és capaç d'informar sobre els problemes de llenguatge estructural de nens i nenes amb TEL, de la mateixa forma que ho fan les valoracions dels professionals.

2. Dintre d'aquest objectiu principal, el treball també tracta de comprovar quin dels aspectes estructurals mesurat per l'opinió paterna, és el que més concorda amb l'avaluació professional.

IV. Material i mètode

Tal i com s'ha explicat anteriorment, aquest treball es centra en la població de nens i nenes amb TEL, així com l'opinió dels seus pares i un grup de professionals, les característiques dels quals, són les següents:

- Participants.

La mostra ha sigut composta per 32 participants (23 nens i 9 nenes) diagnosticats amb TEL, l'edat dels quals es troba entre els 3 i els 9 anys; π 5:7. Aquests infants procedeixen de diverses escoles de la província de Castelló.

- Selecció de la mostra.

Per a la selecció de la mostra, s'hi va assegurar que els participants compliren una sèrie de requisits (Andrés, 2009), seguint el protocol que es destaca a continuació:

Criteris relatius al retard lingüístic:

- presentar una història clínica de retard de llenguatge;
- estar rebent en el moment de la investigació atenció logopèdica per part dels especialistes del centre;
- llenguatge com a origen principal de les dificultats del nen;
- castellà o català com a idioma matern;
- no tenir diagnòstic TEA en l'històric escolar.

Criteris clínics de pertinença al grup TEL:

- Obtenir 1DT per davall de la mitja almenys en un d'aquests tests gramaticals:
 - Bateria de Comprensió de Estructures Gramaticales (CEG; Mendoza, Carballo, Muñoz i Fresneda, 2005).
 - Subtest de Memòria de Frases de la Bateria d'Evaluación del Lenguaje Infantil (ELI; Saborit i Julian, 2005).
- Tenir una intel·ligència no verbal adequada a la seva edat.

En la següent taula es presenta un resum de totes les proves administrades per tal d'observar si la mostra compleix els criteris establerts anteriorment.

Taula 1. Mostra segons criteris de diagnòstic.

Diagnòstic	N	Edat (\bar{x})	Intel·ligència (RAVEN)	Comprensió estructures gramaticals (CEG)	Expressió gramatical (ELI)
TEL	32	5:7	70.34 (20.48)	26.56 (22.49)	5.31 (1.9)
Nota: desviació típica inclosa.					

- Mesura indirecta: CCC-2
Per mesurar l'opinió dels pares sobre els problemes en llenguatge estructural dels seus fills/es s'hi va fer servir la part d'Aspectes lingüístics del CCC-2 relacionada amb l'objectiu principal d'aquest treball:
 - Parla
 - Sintaxis
 - Semàntica
 - Coherència
 - Mesures directes

Per a realitzar l'estudi, a més del CCC-2 administrat a pares, també s'utilitzaren altres proves clíniques de mesura directa administrades per professionals relacionades amb els aspectes estructurals del llenguatge, i que serviren per detectar la seva dificultat lingüística:

- *Test de comprensión de estructuras gramaticales*, CEG. En ell, l'infant ha d'elegir la resposta semànticament correcta d'entre diferents frases en relació a un dibuix.
- *Escala de Lenguatge Infantil*, ELI (dintre de l'escala, s'han elegit les proves de:
 - Fonètica. Al ser la subprova de fonètica de caràcter qualitatiu, s'ha processat la informació de la següent forma per atribuir-hi un valor numèric: Sense problemes=0; Amb Substitucions en estructures simples de (consonant-vocal)=1; Amb errors en estructura (Consonant-Consonant i/o Vocal-Vocal)=2; Amb tot tipus d'errors=3.
 - Vocabulari (Comprensiu y Expressiu);
 - Vocabulari Comprensiu: Làmines de 5 dibuixos d'un determinat camp semàntic, en les que l'infant ha de senyalar el dibuix correcte que se li demana.
 - Vocabulari Expressiu: Làmines amb 30 dibuixos que l'alumne deu nomenar amb el seu nom correctament.
 - Memòria de frases. S'utilitza com avaluació del nivell gramatical expressiu. Es diu una frase –que a poc a poc es va fent més complexa-, i se li demana al nen/a que la repetisca.

- Tècniques d'anàlisi

L'anàlisi de dades es va realitzar amb el paquet estadístic SPSS 21.0 per a Windows. Per a realitzar les comparacions intra-grupals es va utilitzar estadística paramètrica, prèvia prova de Normalitat (Kolmogorov-Smirnov).

V. Resultats

Tot seguit, s'hi presenten els resultats per tal de respondre als objectius d'aquest treball.

Per esbrinar si l'opinió dels pares (a través del qüestionari CCC-2) és capaç d'informar en el sentit que ho fan els professionals sobre els problemes estructurals dels nens i nenes amb TEL, tal i com es cita a l'objectiu 1, s'han realitzat correlacions entre les diferents valoracions d'aspectes lingüístics.

Taula 1. Correlacions entre mesures directes i indirectes.

Subescales CCC-2 pares (indirecta)	Proves administrades per professionals (directa)			
	Prob. Fonètics	Gram. Comprens.	Gram. C+E	Vocabulari
Parla	.64**	.54**	.57**	.61**
Sintaxis	.57**	.65**	.67**	.61**
Semàntica	.39*	-	-	.39*
Coherència	-	.62**	.59**	.52**

Nota: Prob. Fonètics: Problemes Fonètics; Gram. Comprens.: Gramàtica Comprensiva;
Gram. C+E: Gramàtica Comprensiva i Expressiva
**p <.01; *p <.05

En la taula s'hi observa que les correlacions resultaren bastant significatives en la majoria dels casos, ressaltant la prova de Vocabulari en tots els aspectes del CCC-2. La subescala Semàntica (CCC-2) és aquella que va tenir les correlacions més pobres, i pel que fa amb les proves gramaticals no hi va existir relació ninguna.

A més, tal i com es preguntava en l'objectiu 2, s'hi destaca tant la subescala de parla, com la de sintaxi (CCC-2) que correlacionaren molt significativament amb totes les proves lingüístiques administrades pels clínics.

VI. Discussió i conclusions

Aquest estudi tracta de comparar l'opinió dels pares i les valoracions dels professionals per determinar si el qüestionari CCC-2 pot ser un ajut

per a un bon diagnòstic de nens i nenes amb problemes lingüístics, basat en diversos contextos (familiar i clínic).

Seguint els objectius preestablerts, el CCC-2 va obtenir bones correlacions amb les proves administrades pels professionals, sobretot pel que fa a Vocabulari (subprova de la ELI) que es va relacionar en tots els aspectes lingüístics (parla, sintaxis, semàntica i coherència).

Pel que fa als resultats menys relacionats en els ítems de semàntica, s'ha realitzat una anàlisi qualitativa de les seves exigències, registrant que en gran part els ítems semàntics del CCC-2 podrien enquadrar-se dintre de les anomenades dificultats d'accès al lèxic, i la seva substitució per paràfrasis, gestos, onomatopeies i accions; i les proves semàntiques dels tests psicomètrics, farien referència a definicions de vocabulari o a identificació del lèxic, sent llavors els ítems del CCC-2 més complexos cognitivament per exigir, probablement, pel seu major nivell de coneixement conceptual, memòria a llarg termini i memòria de treball.

Tal i com s'hi plantejava al segon objectiu, i continuant amb les correlacions, s'hi va determinar que tant la parla com la sintaxis, van obtenir les correlacions més nombroses en totes les proves clíniques. Açò pot ser degut a que són dos aspectes fàcils d'observar per part dels professionals i també pels pares.

Així doncs, l'opinió dels pares pot ser una gran ajuda per completar el diagnòstic dels nens i nenes amb problemes lingüístics, sobretot de llenguatge estructural. Amb tot, les valoracions dels pares, poden reflectir-se també en l'àmbit escolar, en l'obtenció de més informació des de diferents contextos, no tan sols per a un diagnòstic ajustat, sinó consegüentment per a una bona intervenció conjunta amb pares, professionals i escola.

VII. Bibliografia

- ACOSTA, F. (2009): «Biografías escolares, Educación Física y desarrollo»
- AMADOR, J.A, FORNS, M., GUÀRDIA, J. i PERÓ, M. (2006). Estructura factorial y datos descriptivos del perfil de atención y del cuestionario TDAH para niños en edad escolar. *Psicothema*, 18, 696-703.
- ANDRÉS, C. (2009). *Pragmática y Cognición Social en niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Tesis doctoral: Universitat Jaume I de Castelló, España.
- BISHOP, D. V. M. (1989). *Test for reception of grammar* (2nd Ed). Manchester: University of Manchester.
- BISHOP, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist – 2*. London: Psychological Corporation.



BISHOP, D.V.M. i BAIRD G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818

BOSCH, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología*, 28(1), 85-114.

BOUDREAU, D.M. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 33-47.

LEONARD, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MacKeith Press.

MELGAR DE GONZÁLEZ, M. (1976). *Como detectar al niño con problemas del habla*. Ed. Trillas. Mexico.

MENDOZA, E., CARBALLO, G., MUÑOZ, J. i FRESNEDA, M. D. (2005). *Test de Comprensió de Estructures Gramaticales (CEG)*. Madrid: TEA Ediciones.

PUYUELO, M. (2010). Simposio Internacional: *Alternaciones de la Comunicación en Niños y Adolescentes*, Chile.

RAPIN, I. i ALLEN, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. En: KIRK, U. (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*, 155-184. New York: Academic Press.

RAPIN, I. i ALLEN, D.A. (1987). *Developmental Dysphasia and Autism in Preschool Children: Characteristics and Subtypes. Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children*. London: AFASIC.

SABORIT, C. i JULIÁN, J.P. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil*. ELI. Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Col·lecció: Educació.

VERHULST, F.C., i AKKERHUIS, G.W. (1989). Agreement between parents' and teachers' ratings of behavioral/emotional problems of children aged 4-12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 123-136.

Two approaches to teach the preposition *on*

Nuria Flor Fabregat

al081314@alumail.uji.es

I. Abstract

As some studies suggest (Navarro 1998; Navarro, Campoy & Caballero 2001; Silvestre 2009), the mastery of *in*, *on*, and *at* presents special problems for many Spanish students of English as a Foreign Language. In this project I have focused on the preposition *on* in order to check a different theoretical approach and an experimental approach at the same time.

Following the theoretical proposals by Navarro (1998), a same series of activities were prepared for two groups of intermediate level of English at the official school of languages in Castellón. The main and only difference between each group lies in the method employed to introduce the use of *on*. Thus, at the beginning of the lesson, the theory and the basic senses of *on* were explained with examples in the first group. In the second group, in contrast, some images were shown in order to experiment the common senses or uses of *on* mentioned by themselves without theory.

Apart from the activities, proficiency assessments were developed in order to know the level and mastery of the use of prepositions *on*, *in* and *at*, with a special focus on the basic senses of *on* with examples. These proficiency assessments were filled in by students at the beginning and at the end of the class.

After the implementation of the lessons in either group following these two different methodological procedures, data were gathered from students and the results concerning the preposition *on* were compared in both groups in terms of correct answers.

Finally, the general results of this study show the benefits of the experimental and the theoretical approach to the teaching of *on* particularly. Then, the conclusions show the convenient approach for the context of my project.

Key words: The preposition *on*, theoretical approach, experimental approach, two groups, intermediate level.

II. Introduction

Many students of English as a Foreign Language (henceforth EFL) find difficulties when they are learning English prepositions. A point in case is the correlation between the English prepositions *in*, *on* and *at* and the Spanish preposition *en*. Because English and Spanish systems overlap in the encapsulation of space relationships in terms of prepositions like these, Spanish EFL students often find problems in learning their correct use of them in context (Navarro, Campoy & Caballero 2001).

Traditional approaches to preposition teaching in English are often reduced to a series of rules and typical examples, but the students often take pains in applying these rules correctly in different contexts.

Besides, there are different types of prepositions, and the students

should know what prepositions are mainly used to describe time, direction, means, manner, state, quantity, purpose, etc. Thus, identifying the nature of a preposition would help a student to understand the appropriate preposition usage and choice (Lindstromberg,1998).

Personally, previously as a student but especially lately during my internship, I have been able to observe that the students do not know which prepositions are the correct option when producing oral or written English (e.g. compositions) in many cases. Although they know about the existence of the “rules” to follow when dealing with prepositions, they do not have a good knowledge of the nature of the prepositions that they are using together with their main senses and contextual uses. In the case of compositions they seem to write by intuition on the basis of their knowledge when I asked them initially. So, it seems clear that they need more practice and to do more exercises after all.

The problem is perhaps the kind of practice that they need to take. Should this be based on the learning of “rules” and drills or should this practice rely on an approach that focuses on a more natural way to learn space relationships by focusing on the nature and contextual uses of prepositions?

This study departs from the standpoint summarized on the second question. From a cognitive linguistics perspective – and as a continuation of the line of research expanded by studies like Silvestre (2009, forthcoming) and Alonso (2011) – I shall devise and check the convenience of two different methodological approaches related to the approach to prepositional polysemy developed initially by Navarro 1998. More concretely, I shall focus on the preposition *on* in the development of the activities in the classroom.

The particular objectives of my research together with a detailed account on the procedures followed to carry out this study can be found under the objectives section and the method section below. Before diving into these sections, and for the sake of clarity, it seems necessary to provide a brief description of the theoretical bases that sustain this approach.

2.1 THEORETICAL BACKGROUND

The system by which we conceptualize phenomena is, according to Lakoff and Johnson (1980) and Lakoff (1987), organized in terms of categories and, the structures by which such categories are formulated, are, namely, Idealised Cognitive Models or ICMs in short.

Firstly, our physical and social experiences appear to play a role in how our conceptual system formulates the sets of elements which are known as cognitive categories. The prototype is the ideal model by which any cognitive category can be defined. A category is then compared to this prototype along a radial structure in order to define to what degree it resembles the ideal model. The closer it agrees with this model the easier

it is to identify it with this ideal one. The more peripheral members of any model or category are also likely to be members of other categories in that they share similar features. Cognitive categories have fuzzy boundaries, in that, they can be drawn up according to the demands of the conceptualization of reality.

Secondly, ICMs function to allow our cognitive system to categorise, to organize, to understand and to represent our knowledge of the external world. They are, in short, tools by which we can create mental representations of the external world. Depending on which ICM we use we can get differing representations of the same real-world phenomena.

In the cognitive paradigm, prepositions are considered as particles which relate two elements: the trajector and the landmark are referred to as the TR and LM in short (Langacker, 1987). The trajector is the most significant entity, it can be changed more easily from one place to another and it is usually situated before the preposition. However, the landmark is the entity to which the trajector is related. It is situated after the preposition and it is the point of reference for the trajector. For example: *The bottle is on the table*. The bottle is the TR which can be moved easily and its resting side falls across the LM, in this case, the table, which works as a supporting point for the TR.

Prepositions, in cognitive linguistics, are considered as “linguistic categories” themselves encompassing a series of elements (meanings, senses) arranged in the structure of a radial category, with a prototype and peripheral members; they are, therefore, polysemous elements.

The following is a representation of the radial network for *on* proposed by Navarro (1998):

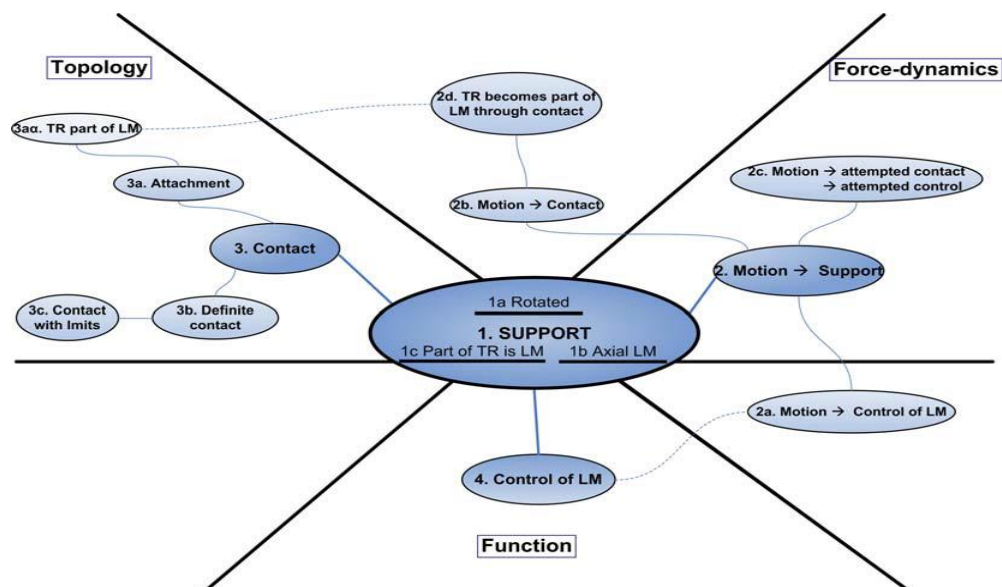


Figure 1. Radial category for *On*. (Adapted from Navarro, 1998: 219, in Silvestre 2009:69)

The central element of this network represents the most significant sense of each preposition. Independently of the location of the senses within

the network, all of them are multidimensional in that the three aspects of construal are always present.

These aspects are configured in a relationship of equilibrium at the very centre of the network. Then, any sense located in a particular area (as marked in Figure 1) is assumed to exhibit an unbalanced configuration where one or two of these aspects become more emphasized. More peripheral senses share features among themselves and with more central ones in terms and are arranged in the network in terms of family resemblance relationships.

In order to take into account the relationship between these three prepositions and the dimensions or senses, I have explained the most important theoretical points. This will provide for a better understanding of the next pages. The next subsection introduces the main objectives of my research.

III. Objectives

As is well known, English prepositions play a role in the expression of many key notions besides those pertaining to physical objects in their arrangements, orientations and so forth.

A preposition serves to connect its object with the rest of a sentence. In doing so, a preposition indicates the relationship of the idea expressed in the prepositional phrase to the ideas expressed in the rest of the sentence (Lindstromberg, 1998).

Although there are less than one hundred English prepositions, they do not take endings, and even if the structure of most prepositional phrases is simple, the use of English prepositions is very complex. The reasons for this are that most prepositions have more than one meaning, as described, for example, in the prepositional approaches for polysemy as Navarro's.

Many prepositions can also be used as adverbs, in hundreds of idioms, many adjectives, nouns, and verbs must usually be followed by certain prepositions, and there are hundreds of phrasal verbs formed from combinations of verbs with adverbs and prepositions (Lindstromberg, 1998). This makes things more complex for students to master their use.

According to previous studies (Silvestre, 2009), the preposition *on* causes confusion and difficulty with other particles such as *in* or *at* for the EFL learners because of the fact that, there is not a direct correspondence between the categorization linguistic systems of the spatial relations in both languages, English and Spanish. So, the prepositions are not equivalent. The **focus of analysis** of this project is placed on the preposition *on* in order to obtain more information of the particular intricacies of its use in this respect. The study, however, does not disregard the interaction of the uses of *on* with *in* and *at* in particular contexts, which is reflected in some of the activities proposed.

The model proposed by Navarro (1998) offers a cognitive approach to the different meanings and uses of *on*, and four of the most salient senses are the following (cf. Figure 1):

- Contact
- Support
- Motion ending in support
- Control of landmark

The main and essential objective of the research conducted in this study is to check two different teaching methodologies for this approach and to know whether their implementation on two groups of intermediate-level students of EFL yields significant differences in their overall performance.

The basic objective, therefore, will guide the method employed in the study. In order to compare two different implementation methodologies, departing from these four main senses of *on*, and following previous studies about the implementation of this model in the classroom like Alonso (2011) or Navarro, Caballero & Campoy (2001), two groups (“theoretic” and “experimental”) of students of the same level were set, and a series of tools and materials were devised.

IV. Material and Methodology

After finishing the lessons of the master teaching period I had to do an internship. I was at the official school of languages in Castellón where there were several levels (basic, intermediate and advanced) and students from different ages and background.

In my case, I implemented my activities on two groups of the same level, the fourth course; that is an intermediate level. In the first group, the students were more participative and enjoyed asking questions to the teacher. But in the second group, most of the times there were students who liked listening to other classmates and doing listening activities instead of speaking. Then, I could provide the two types of methods in these two groups of intermediate level during two lessons.

In the theoretic group there were eighteen students who were studying at university, so they were younger and needed the final certificate for their studies and CVs. In the other group, the experimental one, there were fifteen students and most of them were students who had been working in companies and they needed to pass the final certificate for their jobs.

The main tools and materials are: an (i) **initial and final assessment test**, (ii) **support materials for the theoretical and “experimental” lesson**, and (iii) a series of **activities** to be implemented in class between each assessment test were devised.

In the initial and the final assessment tests, which were placed at the beginning and the end of each lesson, included two activities (Q1 and Q2) and some questions to reflect on the difficulty of prepositions in English (Q3a and Q3b).

I had chosen these questions because I wanted to learn about the students' previous knowledge of these prepositions and if they could understand the different senses of *on* by themselves.

After doing the initial assessment test, one group of students was allowed to read the description with the main senses, with the help of some materials related to a theoretical session. In the other group, the students could learn themselves the main senses on the slide projector with images. After learning the main senses, both groups did the same activities. These are of four different kinds.

The common procedure is: firstly, the students completed a proficiency assessment test in order to know if they understood when the prepositions *on*, *in* and *at* were used. After that, I introduced the most important senses in which the preposition *on* was being used following two different methodological procedures, with the aim of comparing the results related to this preposition at the end. Once the students had understood the concepts, they continued with the activities.

In one of these activities they had to write and draw the trajector and the landmark in each context. In a different one the students wrote and did a dialogue with the correct prepositions and punctuation; it was possible to read aloud too. Finally, the activities also involved them in matching the senses and making sentences with prepositions.

In order to finish the lesson, they completed the final assessment test, whose extracted data would allow me to ascertain whether they had improved their general knowledge of the preposition *on*. Any differences in this concern would be indicative of the efficacy of either teaching method, that is, the lesson with the explanation of the theory or the other one involving direct experimentation by themselves.

As there were two groups to introduce the senses, I explained them in a different way. I tried to clarify the theory at the beginning in order to pay attention to the different senses and the preposition *on* in a real context.

In the **theoretic** group I provided the students with a basic layout containing schematic information on the main sense of *on*; it was accompanied by an explanation with examples in case of doubts. They knew the main uses and senses in order to start the following activities. So, they could learn the name of the sense and the schema (graphic representation of the TR-LM relationship related to each sense) and in the end there were some examples for learning in a context.

In the **experimental** group, the students looked at some images without theory and I also asked them some questions such as: "What do these images have in common?" or "What is the most emphasized sense?". Then they did not have any linguistic or conceptual interference but they experimented the senses by themselves with the images

mentioned earlier. So, first they had some images only, and after they guessed the correct senses saying sentences with the examples shown corresponding to each sense. In this implemented method, unlike in the first group, I began with the examples and not with the name of the senses.

INITIAL AND FINAL ASSESSMENT: Q1) Initial assessment. ON/ IN/ AT

1. He preferred sleeping bed with his head a pillow.
2. She sat down the table shaking her head.
3. The primitive quality of his drawings, akin to that of graffiti scratched the cave wall, is equally well known.
4. The hustler would have the table ready and a pot of coffee hissing a stove.
5. The chicken had been marinated brandy.
6. The fruit is allowed to mature the tree.
7. spring and summer evenings people leave their shops and houses and walk up through the lanes.
8. They tasted good to him, so he brought some to breakfast to eat his cereal bowl with milk and honey.
9. I was back ten minutes.
10. She is studying chemistry ... university.
11. Write your name ... the top of the page.
12. All the players shook hands ... the end of the match.

Q2) Match the following sentences with the same sense: contact, support, motion ending in support or control of landmark.

1. There is a beautiful picture hanging on the wall.
2. He had his red jumper on.
3. The helicopter landed on the field.
4. Put the dish towel on the radiator to dry.
5. The little bear managed to survive on a tiny floating piece.
6. He threw the ball on the grass.
7. Advertisements influence on children.
8. You can improve your test scores if you really work **on** it.

Q3a) QUESTIONS

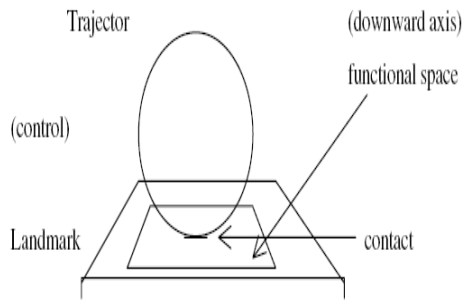
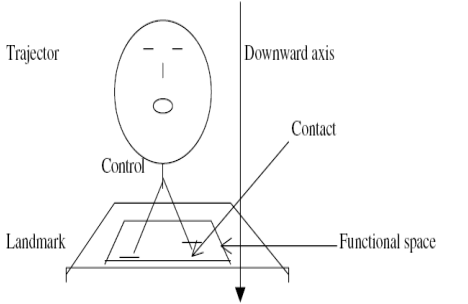
1. Do you know why have you used each preposition in these sentences? (Because of knowledge or intuition)
2. Along these sentences, have you found some more difficult than others? Which one(s)?
3. How have you studied prepositions until now? (using a book in class or at home on your own)
4. What do you think of this way of studying prepositions? Was it effective or suitable?

5. Do you usually have some doubts about how to use prepositions?
6. Which preposition do you think is the most difficult for you?

Q3b) QUESTIONS

1. Do you know why have you used each preposition in these sentences? (Because of knowledge or intuition)
2. In these senses, have you found any sense more difficult than other? Which one?
3. How would you have liked to study prepositions?
4. Have you understood better the use of prepositions with these activities?
5. Have you found this new vision on prepositions useful? If yes, in what ways? If not, why?

THEORY AND EXPERIMENTAL LESSON: INTRODUCTORY MATERIALS

Theory: Sense	SCHEMA	DESCRIPTION
CONTACT	 <p>Extracted from Navarro (1998:200)</p>	<p>The Trajector and the Landmark hold a relation of contact between the supporting side of the Trajector and the external side (surface) of the Landmark.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>She was warming her hands on the cup.</i> - <i>There is a label on the bottle.</i> - <i>The dish towel was left on the radiator to dry.</i>
SUPPORT	 <p>Extracted from Navarro (1998:182)</p>	<p>The Trajector finds some kind of support thanks to the presence of the Landmark.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>The book is on the table.</i> - <i>Pictures of landscapes were on the walls of every single room of his house.</i> - <i>There is a fly on the ceiling.</i>

<p>MOTION TO SUPPORT</p>	<p>Extracted from Navarro (1998:195)</p>	<p>The Trajector shows some kind of motion that has a end once it gets in contact with the Landmark (its surface), and in position where the Trajector gains control over itself.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>He threw his dirty clothes on the ground before he had a shower.</i> - <i>After a long trip, the family of storks perched on a huge tree branch.</i> - <i>The plane landed on the field.</i>
<p>CONTROL OF LANDMARK</p>	<p>Extracted from Navarro (1998:208)</p>	<p>The Trajector has a control over the Landmark or the situation described itself.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Advertisements influence on children.</i> - <i>You can improve your test scores if you really work on your subject.</i> - <i>He is on the drums.</i>

Figure 2. Theory: description of the main senses.

IMAGES EMPLOYED IN THE “EXPERIMENTAL” APPROACH GROUP



Figure 3



Figure 4



Figure 5



Figure 6

ACTIVITIES ON

1) Theory: Basic chart with the main uses of ON.

SENSES
• Contact
• Support
• Motion ending in support
• Control of landmark

2) Read the following sentences and try to write and draw the correct senses and as well as the trajector and the landmark. In pairs, compare the answers.

- A. The lamp is **on** the table.
- B. A fly is **on** the ceiling.
- C. He was warming his hands **on** the cup, although the room was heavy with heat.
- D. There is a dirty mark **on** the wall / **on** your shirt.
- E. In Britain we drive **on** the left hand side of the road.
- F. Here is a shopping list. Don't buy anything that's not **on** the list.
- G. Our flat is **on** the second floor of the building.
- H. The bus was very full. There were too many people **on** it.
- I. I didn't watch the news **on** television, but I heard it **on** the radio.
- J. He is away at the moment. He is **on** a cruise in Italy.

3) Imagine you are on holidays. In pairs write a dialogue of 100 words about an experience on your trip. Check that you have used the prepositions (on, in, at) correctly.

- Do you practice any sport? when do you practice it?
- Describe your hotel.

4) Match the following senses or headings with the sentences.

CONTACT	SUPPORT
MOTION TO SUPPORT	CONTROL OF LANDMARK

1. The cat is **on** the mat.
2. The plane landed **on** the field.
3. Don't you have to spend any time **on** your ranch?
4. He was warming his hands **on** the cup, although the room was heavy with heat.
5. I sat down **on** the grass yesterday.
6. My friend is a great musician. He is **on** the drums of a very well-known band.
7. They throw the peel **on** the floor.
8. There is a label **on** the bottle.

5) Try to make sentences with the following information.

1. leave - Heathrow - 6 o'clock
2. arrive - Madrid - 8:40
3. watch - the news - television
4. then go - Valencia - a train
5. get to - Valencia - Saturday evening
6. fly back - London - Monday morning
7. speak - her - the phone
8. have - go - a diet
9. pay - the bill - cash
10. swim - the river - summer

V. Results

In the first activity of the assessments, the students obtained 32 correct answers with the preposition *on* in the initial and 34 in the final assessment. Then, it is shown the little improvement in this group since according to the students, the theoretical approach was seen as unreal approach.

In the second activity, the students got 18 correct answers in the sense of support and 19 in control of landmark in the initial assessment. In the final assessment they got 29 in the sense of support and 29 in control of landmark. Then, they improved the sense of support and control of landmark in the final because they practised the theory and the senses at the beginning.

5.1 INITIAL AND FINAL ASSESSMENT IMPLEMENTED ON BOTH GROUPS: DATA 475 CROSSED



In the **first** activity, the students of the **experimental** group obtained a high progress with the preposition *on*, 36 in the initial assessment and 52 in the final assessment. But in the **theoretic** group, the only relevant improvement is with the preposition *in* and *at*. Since they obtained 32 correct answers of *on* in the initial assessment and only 34 in the final assessment. So, the **experimental** group obtained better results.

In the **second** activity, the students of the **experimental** group improved the sense of support with 19 and 22 correct answers in control of landmark. But in the **theoretic** group, they got better results in the same senses, 29 correct answers in the final assessment. One of the reasons might be because they practised more the senses and the theory at the beginning.

	FIRST ACTIVITY: PREPOSITIONS	SECOND ACTIVITY: SENSES
EXPERIMENTAL GROUP: INITIAL ASSESSMENT	61 %	60 %
EXPERIMENTAL GROUP: FINAL ASSESSMENT	63 %	62 %
THEORETIC GROUP: INITIAL ASSESSMENT	53 %	45 %
THEORETIC GROUP: FINAL ASSESSMENT	58 %	72 %

Table 1. General results. Percentages.

In general, in the **experimental** group show 60% in the initial assessment and 62% of correct answers in the final assessment. In the **theoretic** group, as shown in Table 1 they got 45% of correct answers in the initial assessment and 72% in the final assessment.

5.2 RESULTS: GENERAL PERFORMANCE ON THE THREE PREPOSITIONS

In the assessment tests, the **first** activity was about filling the gaps with the three prepositions *in*, *on* and *at*. Then, according to Table 1, the experimental group improved the correct answers from 61% in the initial assessment to 63% in the final assessment. But the theoretic group had different percentages, it was 53% in the initial assessment and 58% in the final assessment as shown in Table 1.

In the experimental group, the average age was 35-40 and many of

the students had studied English grammar for several years. Then, they could complete the gaps with prepositions in an intermediate level more easily. As in this class I showed them some images, they paid attention to the preposition *on* with examples.

In fact, I also realized that the best results were: in the initial test they had 44 correct answers of the preposition *in* because it is likely one of the most used in compositions according to the students. However, in the final they had 52 correct answers of the preposition *on* since they had been practicing with the main senses of *on*.

On the other hand, the theoretic group did not get a high mark since the average age was 20, they were younger and they also had more doubts about which preposition was the best in many sentences.

Indeed they have learnt these prepositions in different contexts during my lessons and the preposition *in* was used in many cases correctly. In the initial they had 48 correct answers of the preposition *in* and in the final they had 52 correct answers. Although it is one of the most difficult aspects in English for them, they have commented the only way to know the correct preposition is to practice in writing and speaking skills after all.

Finally, according to the table, the students of the experimental group have obtained 63% and 62% in the final assessment. They have had better results in the first exercise about filling the gaps with the three prepositions.

On the other hand, in the theoretic group the students have obtained 58% and 72% in the final assessment. They have had better results in the second exercise about the main senses of the preposition *on* (contact, support, motion ending in support and control of landmark).

VI. Conclusions

This project has taken me several months to cover all the sections and the results, after giving the lessons at the official school of languages.

After the lessons, I found that teaching grammar is not something trivial. Due to its learning process, teachers need to come up with interesting teaching techniques. At the beginning, it might take a long time to come out with a topic that attract the students.

As suggested in the objectives set for this study, its main purpose is to obtain the information about the applicability of two different teaching methods of Navarro's approach to prepositional semantics by way of devising a series of materials and implementing them in two different groups of students. In the light of the results presented, it seems safe to come to the conclusion that it has been a good study, since there were two groups and two methods have been imparted and compared, and results have been drawn accordingly.

As far as I am concerned, the only way to learn a language is to practice and to do exercises. This is the reason because I prepared some activities and the assessments at the beginning and at the end of the

lessons. Since it is a process, the students must follow the steps to acquire a certain level needed for their careers. In this way, it is known whether the students might be able to answer the questions and learn new concepts at the same time.

After carrying out the project, it is shown that the students have improved the knowledge of prepositions and as I focused on the preposition *on*, they have learnt the main senses. Although most of them explained that it is a complicated topic for them and then they would need more practice, there is a benefit and a progress after all.

In both groups, taking into account their answers and comments, they have understood the sense of support and control of landmark, since they have had more right answers in these senses finally. However, the students have found difficulties in the senses of contact and motion ending in support. Some of them have not known in which sentence is represented the sense of contact or support. These are, therefore, areas to take into account in order to perfect the classroom application of this approach to prepositional semantics.

Thus, the number of correct answers have increased enough which means that the students have learnt something else. According to the method used, some students have preferred beginning a lesson with images and experiment by themselves. But some others who are used to reading the theory first of all in many courses, explained to us that the theory would be necessary. Finally, most of them agreed to make a combination of the theory and as well as the practice with images. This is an interesting suggestion that should also be taken into account in future studies.

VII. Bibliography

- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago/London: Chicago University Press.
- LAKOFF, G. (1987): *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- LANGACKER, R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LINDSTROMBERG, S. (1998): *English Prepositions Explained*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- MURPHY, R.(2003): *English Grammar in Use*. Intermediate level. Cambridge University Press.
- NAVARRO, I. (1998): *A Cognitive Semantics Analysis of the Lexical Units AT, ON, and IN in English*. Ph.D. Dissertation. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló.
- (1999): «The Metaphorical Use of On». *Journal of English Studies* 1: 145-164.

NAVARRO, I. & TRICKER, D. (2000-2001): A comparison of the use of AT, IN, ON by EFL students and native speakers. *Revista española de lingüística aplicada*, Vol. 14: 295-324.

NAVARRO, I. (2006): «On the meaning of three English prepositions». In: I. Navarro & N. Alberola (Eds.), *In roads of Language, Essays in English Studies*, 167-179. Castelló: Publicacions UJI.

NAVARRO, I., CAMPOY, M.C. & CABALLERO, R. (2001): «Thinking with English Prepositions and Adverbs». In: *Docència Universitària: Avanços Recents. Primera Jornada de Millora Educativa de la Universitat Jaume I*, 243-252. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I de Castelló.

SILVESTRE, A.J. (2009): *Particle Semantics in English Phrasal and Prepositional Verbs: The Case of In and On*. Saarbrücken / Beau-Bassin: VDM-Verlag.

SILVESTRE, A.J. (forthcoming): Multidimensional polysemy of the preposition *into*. Paper submitted for publication to *Folia Linguistica*.

WILLIAMSON, M. (1985): *Follow me. Drills*. BBC English courses. Editorial Alhambra.

Website:

Cambridge Dictionaries online : <http://dictionary.cambridge.org/>

Hacia una educación integral. Un programa de intervención con familias para una educación más consciente

Patricia Ros Zaragoza
patriciaroszaragoza@gmail.com

I. Resumen

Cada vez se hace más palpable, en la sociedad occidental actual, la demanda de una educación holística que integre prácticas potenciadoras de todas las dimensiones humanas. Dado que la familia es el primer sistema de socialización y el primer núcleo de desarrollo personal, resulta necesario la promoción del despertar consciente de la crianza: el indagar sobre las propias prácticas –el origen, la significación, la funcionalidad–, la reflexión sobre los roles desempeñados, la experimentación, la crítica y la toma de decisiones –el empoderamiento maternal y paternal.

El presente artículo describe un programa llevado a cabo en el Espacio Familiar *La Caixa dels Colors* de Almazora, durante los meses de abril a junio 2013. El programa se distribuye a lo largo de siete sesiones de cincuenta minutos cada una, en las que se emplea una metodología participativa y no directiva, basada en un modelo inductivo en el cual la reflexión individual y conjunta sobre las propias experiencias, permite la construcción de nuevas ideas y conocimiento.

Los contenidos de las sesiones se centran principalmente en la percepción del clima familiar y los roles de crianza, la comunicación consciente, la estimulación y el aumento de la autoestima infantil, y la gestión positiva del comportamiento. Con ellos se propone conseguir, entre otros logros más específicos, el fortalecimiento y enriquecimiento del bienestar individual y familiar, facilitando además el desarrollo de habilidades de comunicación, cohesión y resistencia en la familia.

Aun habiéndose registrado un alto nivel de satisfacción en las familias que participaron en esta intervención, sus propuestas y sugerencias permitirán conseguir un desarrollo y mejora del programa en futuras ediciones.

Palabras clave: formación de madres y padres, intervención familiar, estilos parentales, crianza, educación holística, autoestima infantil, comunicación consciente.

II. Introducción

Para Boutin y Durning (1997) la formación o educación de las familias constituye una «acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación de sus hijos», y continúan señalando que

«ello propicia un proceso intenso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar unos conocimientos para la realización de la tarea de ser padre».

Por su parte, Vila (1998), citado en Barajas (2010), considera que la

educación de madres y padres es un

«conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proporcionarles modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar o mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos».

Máiquez (2000) plantea asimismo que la educación parental debe

«promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas».

Por tanto, es posible afirmar que educar a las familias es sumergirse en la tarea de favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que la familia adquiera los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia las y los hijos, y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo.

En el proceso educativo, madres y padres reconstruyen la vivencia de la tarea, ese sentido común que les conecta con su experiencia familiar pasada, reflexionando sobre sus concepciones y prácticas educativas, con el fin de poderlas modificar si es necesario. Como señala Barajas (2010), «la educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento. En estos procesos de cambio se ofrecen a los padres oportunidades de aprendizaje que terminan posibilitando la reconstrucción/ optimización del ejercicio de la parentalidad». No se trata por tanto de asumir un rol ideal presentado por los expertos sino de ayudarles a configurar su propio rol dentro del escenario familiar que es único e irrepetible.

Antes de comenzar a describir el programa, se considera necesario hacer una breve descripción del perfil (características y necesidades) de las personas usuarias del Espacio Familiar *La Caixa del Colors* que participaron durante la primera puesta en marcha, pues esta información recoge pautas generales sobre la población aproximada en la cual se pensó al idear la propuesta de intervención.

Destinatarios

En esta primera experiencia, las y los destinatarios directos del programa propuesto fueron, por una parte: a) madres, el grupo más numeroso y que más habitualmente acudió al espacio; b) abuelas, quienes, a pesar de ser menos habituales que las madres, sí lo fueron bastante más que los padres; c) padres, los cuales acudían con muy poca asiduidad y cuando lo hacían, normalmente era de forma esporádica y/o acompañados de las madres. Por lo general, todas estas personas mostraban abiertamente estar interesadas en la educación y crianza de

sus hijas/os o nietas/os. Sin embargo, en muchas ocasiones (especialmente durante el periodo previo de observación) se recogieron comentarios de tipo queja o demanda, ligados a la percepción de ellas/os mismas/os como personas carentes de recursos o habilidades para dar respuesta a determinadas situaciones –conflictivas– propias de las tareas de educación y crianza.

Por otra parte, el grupo el cual se podría definir como destinatario de forma indirecta, lo constituyeron todas las personas menores (niñas y niños no escolarizados con edades comprendidas entre los 9 meses y los 3 años) que dieron, sin embargo, sentido último a la propuesta.

Necesidades

Durante la primera experiencia de aplicación del programa de intervención que aquí se presenta, se partió de la afirmación de que la necesidad general por la que las familias acudían al Espacio Familiar *La Caixa dels Colors* consistía, por lo que se cita en la documentación informativa del propio centro, en encontrar un proyecto que propiciara «una relación de plenitud en la familia, disfrutando de la infancia de sus hijas/os y fortaleciendo el vínculo afectivo».

Fue a partir de esta premisa inicial, de la comprensión ideológica y global del centro y de un periodo de observación de demandas y necesidades en las familias que duró cuatro meses, que se decidió adaptar el proyecto presentado al Espacio Familiar de Almazora.

III. Objetivos

El objetivo principal y último con el cual nació el programa que se presenta y que por tanto, estuvo siempre en mente durante su primera aplicación en *La Caixa dels Colors*, es el de fortalecer y enriquecer el bienestar individual y familiar, facilitando el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia en la familia.

Acompañando al objetivo principal descrito arriba, se definieron otros más específicos, como lo son los siguientes:

Contemplar tanto el desarrollo personal de las madres, las abuelas y los padres, como el fomento de sus competencias en educación y crianza. Como apunta Barajas (2010), «en la familia no sólo los hijos e hijas están en proceso de desarrollo sino también los progenitores. Se debe conseguir que, mediante la educación parental, éstos puedan enriquecer tanto su rol de adultos como el de padres y madres convirtiéndose en agentes activos, resolutivos, satisfechos y con capacidad de control de sus propias vidas». Así pues, en esta línea y a través del proyecto, se ha pretendido 1) fomentar el cambio de concepciones sobre el desarrollo y la educación, a partir de la comprensión de una teoría práctica del comportamiento humano que ayude a entender emociones y sentimientos; 2) promover un repertorio de pautas educativas adecuadas, incidiendo en la utilización de consecuencias lógicas y naturales, y

previniendo problemas de disciplina; 3) mejorar y reforzar la consciencia, percepción, comprensión y satisfacción del rol maternal/parental, reforzando la autoestima familiar; 4) promover la mejora de la comunicación consciente familiar, desarrollando la escucha activa y empática, la resolución de conflictos de forma no violenta, la exploración de alternativas y la asertividad; y 5) fomentar la autonomía, competencia y creatividad en el rol desempeñado, generando agentes activos de cambio que estimulen eficaz y sanamente a sus hijas/os y nietas/os. Como señala Thomas (1992), un programa de formación familiar puede ser clave para «entender mejor al niño y ayudarle a potenciar su cualidades».

Situar la educación familiar en un escenario intergeneracional en el que intervienen abuelas, padres, madres e hijas/os. En palabras de Barajas (2010),

«no hay que obviar el papel que juegan hoy en día los abuelos y abuelas en la educación familiar, no sólo en la transmisión de valores y conocimiento de la historia de la familia, sino como agentes educativos complementarios o incluso sustitutorios del rol parental».

Fomentar las redes de apoyo social de las familias. A través de este programa, desarrollado en forma de intervención grupal, se trata de propiciar el intercambio de experiencias que posibilite el conocimiento de diferentes puntos de vista sobre la educación y la crianza. Además, resulta importante contemplar la vertiente configurada como una oportunidad de desarrollo comunitario, es decir, y recordando de nuevo a Barajas (2010), que «a través de una escuela de familias es posible constituir fuentes de apoyo muy valiosas, especialmente para aquellas en situación de riesgo psicosocial». Por tanto, este programa se puede definir también como un instrumento que ayuda a incrementar y fortalecer la red de apoyos informales (familiares, vecinas/os y amigas/os) que de manera natural y recíproca se va tejiendo en el entorno familiar.

Reflejar la diversidad de familias y roles parentales existentes en la sociedad actual. Esto es así, puesto que a lo largo de la intervención, se muestra e ilustra implícita y explícitamente la pluralidad existente, aceptando la configuración de los contextos familiares y socio-culturales, tal y como son en la época actual.

Convertir la educación parental en un instrumento de fomento de la igualdad. Para ello, se trabajan contenidos que 1) reflejen roles de pareja basados en la dignidad y el respeto mutuo, 2) muestren roles de padre-madre basados en el principio de co-responsabilidad familiar, 3) favorezcan la educación no sexista de las y los hijos, 4) fomenten la educación «en el respeto, la tolerancia y generosidad hacia los demás», y en la «libertad» (Thomas, 1992).

A pesar de que el proyecto haya adquirido unos objetivos ya definidos, la pretensión es la de conseguir un programa flexible, en el cual se analicen e integren las experiencias prácticas y las voces de las

personas participantes y responsables del mismo. Todo ello, con ánimo de permitir la valoración, aceptación e inclusión de nuevos objetivos, según vayan variando las características y necesidades específicas del grupo de trabajo y las demandas del paso del tiempo.



IV. Material y Método

A continuación, se presentan los aspectos más prácticos del programa: la metodología, la temporalización y los recursos.

Metodología

En primer lugar, en esta propuesta de intervención, no se ha pretendido una mera adquisición de conocimiento conceptual sino que se ha elaborado en base a un modelo inductivo, tratando de conjugar unas nociones básicas teóricas, con la construcción del propio conocimiento, a través de la experiencia. Es por tanto, fundamental, que cada persona alcance a ser consciente de su propia práctica educativa y de crianza, como así ocurrió en la experiencia de *La Caixa dels Colors*, en la cual la mayoría de las personas participantes fueron consiguiendo poco a poco, verbalizar de forma cada vez más compleja, reflexiones sobre su propia conducta, participando además de forma activa durante todo el proceso.

Las sesiones, que son todas de tipo grupal, están pensadas para que exista una persona que facilite la estructuración de las situaciones y modere durante las actividades dinámicas, en las cuales las familias puedan expresar libremente sus opiniones, dudas e inseguridades, y donde se les permita tomar conciencia de su rol educativo y de crianza. De esta forma, en *La Caixa dels Colors* no sólo se pudo observar cómo las familias compartían sus preocupaciones, sino también sus estrategias, de modo que el programa acabó constituyéndose como un punto de apoyo donde aprendieron y se aconsejaron mutuamente, facilitando, así mismo, su liberación de tensión y de sentimientos de culpabilidad.

Durante la penúltima parte de la sesión (post-actividad), es cuando se ha propuesto que tenga lugar una sencilla dinámica, pero también fundamental para considerar la evaluación continua sobre el grado de satisfacción de las personas participantes. Se trata de una breve puesta en común de las sensaciones y pensamientos surgidos en cada persona del grupo: ideas acerca de la utilidad, posibilidad y dificultad de las estrategias trabajadas, sentimientos de confusión, aburrimiento o interés por el contenido de la sesión, necesidad de más información o saturación por un exceso de la misma, etc. Estos, entre otros, fueron algunos de los temas expuestos durante las rondas de palabra de *La Caixa dels Colors*. Además, para enfatizar la importancia de la dinámica, se fue escogiendo, a lo largo de las sesiones en el Espacio Familiar, diferentes objetos que por sus características hicieran del momento algo así como mágico (geoda de amatista, fósil, lava solidificada, orgonite, piña y caracola). Simbólicamente, el objeto en cuestión se encargaba de ceder la palabra a la persona que lo sostenía, configurándose esta ronda de

palabra como un espacio de atención exclusivo para cada persona, durante los instantes en los cuales el resto de personas escuchaban y respetaban ese momento casi íntimo.

Finalmente, se ha decidido que durante los últimos minutos de cada sesión (despedida), la reflexión final conduzca a una mirada optimista sobre el tema trabajado, a través de la cual las personas participantes se sientan fortalecidas y capaces de cambiar aquellos aspectos que hayan podido detectar como susceptibles de mejora. De hecho, durante la experiencia en *La Caixa dels Colors*, se percibió, a partir de los comentarios de las personas participantes, que cuanto más esperanzadoras eran las reflexiones finales, la sensación de agrado y satisfacción con el programa aumentaba, por lo que también se desarrollaba un mayor compromiso y responsabilidad con la intervención.

Temporalización

Los contenidos del programa están pensados para ser desarrollados a lo largo de siete sesiones, distribuidos de la siguiente forma:

Contenidos: gestión positiva del comportamiento, consciencia familiar y ambiente familiar. Actividades: *¿Cómo veo a mi hija/o? ¿De qué manera influyo yo en esa idea?* Reflexión sobre una poesía (*De los pensamientos a la realidad*).

Contenidos: estimulación y fomento de la autoestima infantil. Actividades: reflexión sobre dos vídeos (*Educación integral* y *Los cien lenguajes del niño*).

Contenidos: consciencia familiar, auto-aceptación en el rol materno/paterno. Actividades: *Nos situamos*, ejercicio de centrado.

Contenidos: atención y comunicación reflexiva. Actividades: refranes sobre comunicación, escenificación sobre comunicación no verbal.

Contenidos: auto-aceptación en el rol materno/paterno, mensajes *yo*. Actividades: reflexión sobre un vídeo (*Children see, children do*) y sobre un artículo en prensa (*Las etiquetas*).

Contenidos: exploración de alternativas, ambiente familiar. Actividades: *¿Para qué me sirve? Ante un conflicto*.

Contenidos: reflexión sobre lo aprendido. Actividades: mandala-mural: *¿Qué he aprendido?*

Al iniciar la experiencia en el Espacio Familiar, se intentó que la frecuencia del programa fuera, en la medida de lo posible, semanal, pues era esta la frecuencia que se estimaba suficiente como para poner en práctica los contenidos desarrollados en la última sesión y para observar las dificultades que van surgiendo en el día a día. Como señala Maganto (2000),

«una semana parece el tiempo adecuado para que los padres puedan reflexionar sobre lo tratado en cada sesión, evitando el riesgo

que supone olvidar y/o despreocuparse de lo trabajado cuando existe un período temporal más amplio entre sesiones».

Sin embargo, tras una aplicación del programa caracterizada en este sentido, por saltos en el calendario, se decidió que, en futuras ediciones, habría que plantearse una frecuencia más acotada y menos flexible de lo que fue en su primera vez, pues se trataría de lograr con ello que las sesiones se convirtieran en una rutina o cita semanal fija e ineludible.

En cuanto a la estructura temporal de las sesiones, se ha propuesto una secuencia de momentos, más o menos flexible, en la que se distribuyen los 50 minutos que dura cada una de las sesiones, de la siguiente forma: 1) saludo (3'), bienvenida a las personas participantes; 2) introducción (5'), repaso breve de lo tratado en la sesión anterior y dudas –identificación de dificultades percibidas en la práctica de las estrategias sugeridas y acordadas; 3) pre-actividad (5'), presentación de nuevos contenidos –opiniones y conocimientos previos; 4) actividad (20'), dinámicas sobre habilidades de educación y crianza, pautas y estrategias asociadas a los contenidos de cada sesión; 5) post-actividad (5'), síntesis de ideas a recordar, preguntas, puesta en común de sensaciones percibidas durante la sesión, reflexión conjunta; 6) despedida (2'), cierre de la sesión. Como se habrá observado, la suma total es de 40 minutos, pero se ha decidido añadir 10 minutos más al cómputo global, para cubrir las posibles necesidades.

Recursos

En cuanto a los materiales empleados en las sesiones, se diferencian tres tipos diferentes: a) los objetos que acompañan siempre, en cada una de las sesiones (pizarra o papelógrafo, folios de papel, papel continuo o cartulinas grandes, lápices de color, ceras y/o rotuladores, ordenador o cañón, objeto especial (naturales o raros); b) los materiales utilizados en las actividades concretas y específicas de cada sesión (textos de lectura, dibujos e imágenes, diálogos familiares y escenificaciones, vídeos); c) material complementario (fotocopias y referencias de textos relacionados con la temática y un *pen drive* con todas las actividades, vídeos y demás materiales trabajados durante las sesiones).

V. Resultados

Con ánimo de comprobar la consecución de los objetivos propuestos, se ha planteado una evaluación de la aplicación del programa, caracterizada por los siguientes aspectos:

Es formativa y evalúa el proceso:

Se pretende fomentar el desarrollo y mejora del programa, mediante el análisis de la calidad de la implementación, condiciones de la

misma, asistencia, preparación de la/s personas mediadoras, recursos disponibles, grado de satisfacción con el mismo... Se pretende evaluar la satisfacción, no sólo en cuanto a los contenidos del programa, sino también respecto a todos los aspectos logísticos: horario, sitio, adecuación del material empleado, organización general, etc. Todo ello, a lo largo de un seguimiento de las valoraciones sobre la implementación y la marcha del programa en un cuestionario de satisfacción, desde el punto de vista de la organización, del material y de las personas participantes. Durante la primera experiencia en *La Caixa dels Colors*, finalmente, este cuestionario quedó descartado del proceso, debido a la falta de tiempo.

Así mismo, se propone registrar los comentarios que realicen las personas adultas usuarias, sobre el grado de eficacia y satisfacción percibido. Como bien señala Martínez (2004), citado en Martínez (2012), es importante recoger los «comentarios orales de los padres/madres en cada sesión, que pueden incluir algunas sugerencias de mejora». En este sentido, durante la intervención en el Espacio Familiar, se fue anotando reacciones y comentarios que resultaban más significativos en un diario de campo.

Evalúa los cambios a corto plazo:

El propio planteamiento metodológico ayuda a que los cambios sean evaluados en el contraste de la práctica con la teoría y el apoyo en el grupo de intervención, antes e inmediatamente después de terminada cada una de las sesiones. Por tanto, este tipo de evaluación sí se pudo llevar a cabo en *La Caixa dels Colors*, antes, durante el espacio para acoger consultas y comentarios, y después, durante la ronda de palabra.

Es comprensiva y evalúa los resultados a medio plazo:

Para ello, durante la primera experiencia práctica, se recogieron y analizaron las contestaciones de las familias en una escala sobre la calidad educativa del ambiente en el hogar, la percepción del rol materno y paterno, la autoestima, etc. Se pasó la escala unos días antes de la primera sesión (pre-test) y de nuevo, algunos días después de la última sesión (post-test). Esta escala fue creada a modo de esbozo, pues se planea trabajar en su mejora a medida que se vaya desarrollando el programa.

VI. Discusión y conclusiones

Tras la primera puesta en marcha de este programa de intervención, se detectaron algunos aspectos muy positivos, que han dado valor percibido al mismo, aunque también otros aspectos a los cuales cabría proponer ciertas mejoras. Así, se considera que para futuras ediciones, sería recomendable:

- Ampliar el tiempo disponible para cada sesión, logrando quizás así una mayor distensión y un espacio aún más receptivo ante las demandas de las familias.
- (Derivado del punto anterior) dotar de la posibilidad de pasar, a las personas adultas, el cuestionario para la evaluación continua, tras cada una de las sesiones.
- Aumentar el número de sesiones, no sólo ampliando los contenidos, sino profundizando en cada uno de ellos, permitiendo aún más el hecho de compartir experiencias y opiniones acerca de los mismos.
- Delimitar un tiempo fijo (número de días) entre sesión y sesión, garantizando un espacio suficiente para la reflexión íntima posterior y la experimentación relacionada con los contenidos.
- Proponer la organización espacial en círculo, sin mesas y sólo con sillas, o sentadas/os en el suelo, desde la primera sesión.
- Retirar los objetos que emitan sonidos demasiado potentes de la sala desde la primera sesión, para evitar que estén al alcance de las y los niños y puedan distraer en exceso a las personas adultas.

Sin embargo, es justo destacar también las acciones que han dado un valor diferencial a la intervención, con ánimo de mantenerlos y quizás potenciarlos:

- Permitir que las y los niños se integren en el círculo de las personas adultas, pues la sensación de normalidad y no de prohibición, ha resultado ser más eficaz y menos disruptiva.
- Conservar las actividades planteadas dentro de cada sesión, pues a nivel general, se ha percibido el placer y la curiosidad en su realización.
- Seguir utilizando recursos (vídeos, música, ejercicios de visualización, actividades lúdicas y creativas...) que les conecten con sus emociones, pues han parecido resultar útiles para despertar la conciencia a nivel general en el grupo y para el aprendizaje significativo y profundo.
- Seguir ofreciendo un espacio exclusivo para cada persona al final de las sesiones, en el cual poder expresar libremente lo que se desee, relacionado siempre con la sesión.

Con todo, el planteamiento y desarrollo del programa, así como su puesta en práctica por primera vez, ha resultado ser una experiencia muy positiva, a través de la cual se han tenido que trabajar y desarrollar habilidades como:

- La búsqueda de bibliografía que justificara su implementación.
- La búsqueda de información y recursos, seleccionando aquellos más adecuados para el perfil y las necesidades de las personas que han participado en la intervención.

- La transmisión de los contenidos y la comunicación en general, siendo que se había planteado además este proyecto de formación desde un punto de vista no directivo y propositivo más que dirigido y cerrado.
- La dinamización, coordinación y moderación del grupo de personas integrantes en el proyecto, logrando promover su interés e implicación.
- La creación y adaptación de actividades adecuadas y funcionales para las personas concretas del grupo.
- Los procesos de planteamiento sobre el papel: la delimitación de los objetivos, la concreción de los contenidos en actividades, las características descriptivas y funcionales de estas, la previsión de los recursos...
- Los procesos de evaluación del proyecto, incluido el análisis estadístico de los datos recogidos.
- La reflexión y valoración final sobre su puesta en marcha.

VII. Bibliografía

- BARAJAS, F. y otros (2010): La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva. FEMP, Madrid.
- BOUTIN, G. y P. DURNING (1997): Intervenciones socioeducativas en el medio familiar. Narcea, Madrid.
- CAIXA DELS COLORS, LA. Documento informativo.
- MAGANTO, J.M. y otros (2000): «Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares.» *Bordón*, 52 (2), pp. 197-211.
- MÁIQUEZ, M.L. y otros (2000): Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres. Visor, Madrid.
- MARTÍNEZ, R-A. (2012). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Universidad de Oviedo, Oviedo. Dentro de: Apuntes de la asignatura *Formación de padres y madres*. Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar. Universitat Jaume I, Castellón.
- THOMAS, A. (1992): *National Commission on Family Life Education, National Council on Family Relations (USA)*. Dentro de: Apuntes de la asignatura *Formación de padres y madres*. Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar. Universitat Jaume I, Castellón.

La identidad juvenil en contextos de conflicto. Una doble mirada por sí mismos y por los otros

Rosa Matilde Villamizar Rojas
rosavillamizar27@gmail.com

Raquel Flores Buils
flores@uji.es

Mónica García Renedo
renedo@uji.es

I. Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo general examinar los efectos del Conflicto Armado Interno en las construcciones de la identidad de la población juvenil en sector popular de la ciudad de Bogotá-Colombia. Desde la motivación por comprender -como colombiana - la fragmentación social, la estigmatización del joven como amenaza y configuración de la identidad juvenil en medio de la violencia.

La metodología utilizada fue la Etnografía. Se realizó un análisis de categorías predeterminadas y emergentes. Construidas en base a 70 documentos científicos, la reflexión académica y empírica y partiendo de las categorías globales: Jóvenes e identidad. La población participante de esta investigación se constituyó por 30 jóvenes habitantes del sur de Bogotá, la capital de Colombia.

El abordaje teórico se fundamentó en la comprensión de la identidad desde la dimensión cultura, por lo que la entendimos como la apropiación de quién se es a partir de las identificaciones y las diferenciaciones. Asumiendo que el contexto de guerra colombiano tiene gran impacto en las dimensiones culturales, sociales y simbólicas propias de la identidad juvenil.

Nos centraremos en el análisis de la Identidad Juvenil como una doble mirada de sí mismos y de los otros. Esta exploración se realizó teniendo en cuenta tres aspectos, la contextualización teórica y hallada, desde los resultados e instrumentos utilizados y la reflexión teórica personal entre lo teórico y lo hallado.

Algunas de las conclusiones son: Los constructos estigmatizantes derivados de la violencia actúan como elementos conflictivos de la identidad juvenil; La violencia en Colombia ha llevado a que la identidad juvenil se configure desde una profunda ruptura generacional que afecta el tejido social, las dinámicas y las posibilidades de construcción de paz; Ante el constructo que estigmatiza el joven popular como violento, este colectivo busca la transformación de su imagen a través del arte.

Palabras clave: Identidad Juvenil, Conflicto Armado en Colombia, Construcción de Paz, Representación Social, Método Etnográfico.

II. Introducció

Colombia vive un conflicto armado interno de larga duración, el cual ha tenido innumerables efectos en la vida de la sociedad colombiana ya que se ha sufrido numerosas pérdidas humanas, sociales, culturales y materiales. Dicha confrontación bélica ha sido objeto de una vasta producción académica nacional como internacional, a pesar de esto los estudios resultan insuficientes para abordar la complejidad de este conflicto.

El desarrollo académico orientado a entender los efectos de la guerra en las dimensiones culturales aún es escaso, sobre todo cuando se trata de la juventud, que es el grupo social más afectado por la violencia, este artículo aporta a la reflexión teórica del país, al analizar las construcciones de la identidad del joven popular en relación a la creación de un constructo social de estigmatización de la juventud de los sectores populares del país.

El análisis que presentaremos a continuación responde a la necesidad de comprender las afectaciones simbólicas y sociales de la sociedad y su influencia en la forma de cómo el colectivo joven se define, lo que contribuye significativamente a dilucidar las afectaciones del conflicto en las identidades y la construcción de la alteridad juvenil en la búsqueda de tramitar las heridas sociales dejadas por la guerra, así como superar las fracturas que separan a la sociedad colombiana y obstaculizan la búsqueda de paz.

Los conceptos teóricos “identidad”, “representaciones sociales” y “juventud”, guiaron la reflexión de la información encontrada en el terreno, en este artículo se asume la identidad como un proceso social, pero ante todo cultural, donde los seres se asumen y se nombran como parte de un colectivo, a partir de la identificación y la diferenciación con “otros” a través de la adscripción.

Tal como lo afirma Reguillo (2000) la identidad es centralmente una categoría de carácter relacional, desde la cual los individuos y los grupos instauran su propia alteridad. La construcción simbólica del nosotros se constituye en la manera como se relaciona con el mundo. La construcción intersubjetiva de quién se es se realiza a través del lenguaje y la experiencia vivida en relación a otros.

Riaño (2006) a través de un amplio trabajo etnográfico muestra cómo la juventud construye su identidad a partir la experiencia violenta. Sus estudios nos muestran cómo el pasado se actualiza en el presente y la muerte y los muertos influyen en cómo los jóvenes construyen su identidad.

A su vez, la identidad se construye en un marco de constructos sociales de lo juvenil, en un escenario específico popular urbano, que en este caso se trata de los sectores periféricos del sur de la capital de Colombia.

Retomando a Goffman (1970), asumimos las representaciones sociales como un constructo social que permite a las personas comprender, clasificar fenómenos, individuos y grupos con los que se está en interacción. Con ello se da sentido a lo inesperado e incomprensible. Estas formas de conocimiento son compartidas por la sociedad y asumidas como verdad.

Para este caso, es importante la representación social de la sociedad sobre el joven popular colombiano. Es aquí necesario reconocer el aporte de Jodelet (1984), sobre los elementos que son propios de las representaciones sociales: el contexto específico donde se encuentran los

individuos y los grupos, la comunicación que se establece entre estos, la manera como se apropia la cultura, los códigos de valores e ideologías con los que se estructura el grupo social.

Entre las representaciones sociales encontramos constructos cognitivos entre ellos el estereotipo y el estigma. Los primeros son imágenes con las que se pretende fijar comportamientos y prejuicios para definir las colectividades, éstas se van constituyendo en modos de ser de los pueblos, etnias, clases sociales y géneros. El estereotipo define las formas de comportamiento esperadas por los otros. De otra parte, el estigma se constituye en un atributo asignado a otros que le ubica en una condición de desventaja social, ya sea porque hay un comportamiento del individuo o grupo social que no corresponden al estereotipo establecido o porque se asigna una característica particular que suscribe al estar en condición de desventaja.

III. Objetivos

- Examinar los efectos del Conflicto Armado Interno en las construcciones de la identidad de la población juvenil en sector popular de la ciudad de Bogotá - Colombia.
- Identificar los constructos sociales generados sobre el joven en relación al contexto de guerra que vive el país.
- Determinar la influencia de las representaciones sociales adultas y juveniles del ser joven en la identidad de la juventud popular.

IV. Material y método

La investigación abordó la construcción de identidad juvenil en relación a las representaciones sociales generadas en un contexto de guerra. El tipo de investigación utilizada fue la cualitativa, tuvo un carácter exploratorio ya que no existían estudios específicos en el tema desarrollado.

El método utilizado es el etnográfico, puesto que nos interesaba desentrañar los sentidos a través de los cuales los jóvenes construyen su identidad, en relación al contexto, los “otros” y las experiencias de vida y así interpretar de manera profunda las realidades sociales. Es importante reconocer los elementos que hacen parte de la etnografía tal como los retoma Sandoval (1996) de los etnógrafos Hammsesley y Atkinson (1994):

- a) Una tendencia a trabajar los datos sin adscribirlos a categorías analíticas totalmente cerradas.
- b) La investigación se retoma con un número de casos, a veces sólo un caso en detalle.
- c) El análisis involucra la interpretación explícita de los significados y las acciones humanas, lo cual se realiza a través de descripciones verbales.

La información de la investigación se obtuvo a través de la observación participante, se recolectó en el Diario de campo. Este instrumento es de gran aporte para la sistematización de la información, para lo cual hicimos uso de los tres diarios de campo planteados por Arocha (2012): el diario descriptivo, el analítico y el intensivo.

La selección de la muestra se realizó a partir de criterios etnográficos, se eligió una muestra pequeña de 30 jóvenes, en edad comprendida entre los 14 y 29 años, con residencia en el sector superior a los 3 años. Nos interesó contar con población perteneciente a procesos comunitarios o grupos informales, así como participantes no adscritos a estas asociaciones. Un elemento importante en la selección de la muestra fue contar con hombres y mujeres, si bien la muestra no fue equitativa se aproximó, ya que contamos con un 43% de hombres y 57% de mujeres. De igual manera, fue importante en la selección de la muestra contar con participantes que hubiesen vivido el desplazamiento.

Para obtener la información acerca de la representación social adulta se tuvo en cuenta la opinión de ocho personas líderes del territorio, quienes tienen profundo conocimiento sobre el contexto en interacción con la población joven.

Las herramientas utilizadas fueron las observaciones de campo; 6 entrevistas a líderes sociales que fueron grabadas, transcritas y sistematizadas; además la realización de 4 talleres con jóvenes y adultos, los cuales fueron sistematizados, así como consignados en diarios de campo.

La información se organizó y clasificó de acuerdo a las categorías de análisis determinadas: la representación social del joven, los referentes de identidad juvenil y el reconocimiento social juvenil. Para el manejo de información se creó una matriz de análisis que permitió identificar la interrelación entre categorías. El análisis se fundamentó en el marco teórico que acompañó la investigación.

V. Resultados

Los resultados de este estudio se resumen en las siguientes Tablas.

Tabla 1. Representaciones juveniles del ser joven.

Componente	Mujeres jóvenes	Hombres jóvenes	Influencia en la identidad
Constructos sociales relacionados con estereotipos que se profundizan en medio de la guerra.	Presente – no futuro	Presente- no futuro	Los jóvenes reafirman su identidad en conflicto con la población adulta, su definición identitaria la quieren hacer en el presente, no en la adultez.
	Creativas	Creativos	
	Dinámicas	Etapas de la vida	
	Alegres	Dinámico	
	Esperanza de la sociedad	Alegre	
	Más vulnerables	Arriesgados	La identidad de la joven es influenciada por los
	Tiernas	Fuertes	
	Dulces		
	Desprotegidas		
	Maltratadas		

			estereotipos conservadores, dentro del contexto de Conflicto, la mujer es percibida en un estado de mayor vulnerabilidad, desprotección y maltrato.
Constructos sociales generados por la guerra	Vigiladas Sobre-estigmatizadas en relación al joven. Objetos de disputa ejércitos en confrontación. Imagen – Reconocimiento-estigmatización	Estigmatizados como partícipes de la guerra. Imagen negativa debido a comportamientos de algunos jóvenes. Vigilados Algunos jóvenes han tomado el mal camino	La juventud del sur de Bogotá habita en un contexto caracterizado por la violencia, en el cual el joven convive con la estigmatización, esto conlleva a una lucha de los jóvenes y por diferenciarse de estos imaginarios. Esta búsqueda se consolida en lo que ellos denominan “cambiar la imagen”, para encontrar la aceptación del otro y parte de su identidad va cediendo a la adultez. La construcción de identidad juvenil se enmarca en una lucha por ser reconocidos. Los imaginarios de discriminación no sólo fracturan la población adulta y joven sino que el colectivo juvenil se fragmenta en el imaginario del camino del bien y del mal.
Constructos sociales relacionados con el quehacer comunitario	Tener un lugar en la comunidad (positivo o negativo). Transformadoras de realidad Capacitación propia. Motivadores de actividades artísticas y culturales. Jóvenes son expresión artística. Transformadores de realidad.	En los procesos comunitarios, creativos. Jóvenes como expresión artística. Transformadores de realidad.	El trabajo comunitario y el arte se constituyen en vehículos de la búsqueda de reconocimiento de lo adulto, así como en referente de protección de la violencia derivada de la guerra.

Tabla 2. Representaciones adultas del ser joven.

Componente	Mujeres jóvenes	Hombres jóvenes	Influencia en la identidad
Constructos sociales relacionados con estereotipos que se profundizan en medio de la guerra.	El futuro Dinámicas Creativas Difíciles de ayudar Excluidas socialmente Más vulnerables Descontroladas Estigmatizadas por el uso de lo público.	El futuro Diversidad de comportamientos. Creativos Dinámicos. Problemas de drogadicción y delincuencia.	Los jóvenes generan discursos ambiguos en su identidad, por un lado se distancian de la imagen adulta y de otra se reafirman a partir de la alteridad. En contexto de guerra los estereotipos conservadores acerca de la mujer se magnifican, ya que los actores de extrema derecha los impulsan, así es mayormente sancionado que las jóvenes no los cumplan.
Constructos sociales generados por la guerra	“No sanas” Deterioro. pandillismo drogadicción Conflictos	“no sanos” Amenaza – peligro Deterioro Pandilleros, miembros de bandas	El constructo social “Sano y no sano”, fragmenta los sentidos de lo juvenil y define al joven en relación a la violencia, es el primer paso en la construcción del estigma social. Dicho constructo se entrelaza en la identidad del joven como forma de nombrar al otro. De igual manera representa un desafío para el joven, el de “cambiar la imagen”. La juventud es leída por el adulto en deterioro. Lo cual ocasiona una las rupturas más profundas entre generaciones. La respuesta juvenil se establece entre el rechazo al adulto y la adultización de la identidad.
Constructos sociales relacionados con el quehacer comunitario	Las sanas participan en programas sociales y comunitarios.	Capacidad resolutive de conflictos. Los sanos participan en actividades comunitarias.	La identificación del joven “sano” con el quehacer comunitario, ha incidido en que éste sea un aspecto fundamental en la identidad juvenil. Es el lugar por el cual el joven construye su reconocimiento. El joven vive el conflicto por la definición de una identidad adulta y recuperar lo juvenil frente a los “otros”.

VI. Discusión y conclusiones

En este primer acercamiento a la autopercepción del joven de sí mismo se puede observar que en los constructos sociales de la definición de lo juvenil se reflejan los estereotipos esperados del ser joven, tales como: dinámicos, creativos, alegres, arriesgados y a la vez que al referirse a las mujeres jóvenes se resaltan los estereotipos tradicionales de ser mujer: tiernas, dulces más vulnerables, desprotegidas. La situación de guerra conlleva a que los comportamientos de la joven sean más exigidos y presionados socialmente sobre todo aquellos que tienen que ver con la sexualidad.

La joven está más expuesta a ser objeto sexual de miembros de bandas, al igual que es más vulnerable a que los ejércitos le conviertan en objeto de disputa de quienes están en confrontación armada, por esta razón en el imaginario adulto los comportamientos de la joven es mayormente vigilado y reprimido.

Las jóvenes identifican que son sobre-estigmatizadas en relación a los hombres jóvenes, ya que además de los constructos negativos por territorio y Juventud, le sobrevienen otros que sancionan sus espacios de lo privado.

El contexto de violencia del país se ve en la forma como los jóvenes construyen la imagen de quien es, la estigmatización producto de los discursos que circulan que asocian a la juventud con la guerra. La observación que realizamos en terreno presenta una vasta información relacionada con la estigmatización juvenil asociada al territorio de residencia, a su etapa de vida y la supuesta participación en la violencia.

Las zonas periféricas de las capitales se han constituido por fuera del ordenamiento territorial, la llegada de sus pobladores se ha dado ya sea por la migración económica en un país caracterizado por la desigualdad en el acceso de los recursos o por el desplazamiento forzado por razones de violencia. Estos sectores han vivido la represión estatal, así como una especie de persecución mediática que signa tanto a sus pobladores como a su territorio.

Los jóvenes viven dicha exclusión de manera más profunda, ya que dicha exclusión se profundiza al asociarse a la juventud. Los jóvenes manifiestan las dificultades que esto les genera para vincularse a actividades laborales, aunque no es una discriminación explícita, en algunas ocasiones esto les lleva a ocultar que viven en los sectores populares para acceder a un empleo, lo que significa que la presión exterior conlleva a la negación de uno de los más importantes referentes de la identidad, el territorio.

En los constructos sociales generados por la guerra, estas representaciones tienen relación directa con el conflicto y su potencial participación en la misma, lo cual es utilizado por actores en confrontación especialmente por fuerzas paramilitares quienes en sus amenazas les llaman “guerrilleros, delincuentes, vándalos y pandilleros”,

y de esta manera perversamente se justifica la muerte de jóvenes en estos sectores.

La apropiación de estos imaginarios por parte de la sociedad contribuye a la “aceptación” de las violaciones de derechos humanos contra la población joven sin mayores cuestionamientos y profundiza los conflictos entre jóvenes y sociedad.

La población adulta utiliza una clasificación social para referirse al joven; el sano, como aquel que permanece en su casa, no consume alucinógenos, ni tiene relación con quien lo hacen, además participa de las actividades comunitarias, estudia o trabaja, y el no sano, aquel que pasa tiempo en la calle, en grupos como parches de amigos; consume alucinógenos, no estudia o no realiza una actividad laboral.

Lo anterior es uno de los ejes problemáticos en la construcción de la identidad juvenil, esta polarización se ancla en las identidades juveniles, generando procesos de segregación entre pares, lo cual fragmenta el colectivo e impide asumir los asuntos sociales desde respuestas de intervención y los ubica en el orden de la exclusión.

Los constructos sociales negadores de la juventud popular Colombiana es asumida por este grupo por lo que se denomina “la marca”, se asocia con una señal que queda inscrita en el cuerpo, lo cual es una muestra de cómo las representaciones sociales se imbrican en la identidad como un asunto conflictivo. Ante el cual el joven lucha por diferenciarse.

Formas de respuesta de identidad juvenil:

Cambiar la imagen

La identidad juvenil de este colectivo se debate entre sus propias concepciones y las de los “otros”. En el relato cotidiano se refiere con gran frecuencia a la idea de “cambiar la imagen”, la búsqueda de reconocimiento por parte del joven lleva a introducir cambios significativos en su identidad, por una parte se genera un discurso de alteridad contra el imaginario que les discrimina, de otra parte aparece un discurso cultural, tal como se ve reflejado en el festival realizado por la vida, el objetivo planteado por este colectivo fue el de recuperar la imagen del joven, al indagar por ello nos dieron la siguiente respuesta:

Pues, muy fácil, si la gente cree que los jóvenes, nos dedicamos a la delincuencia, pues se le demuestra que hay jóvenes que cantan, que grafittean, que hacen pa’bien, hay que mostrar la diversas culturas juveniles, que tenemos inteligencia y la creativa que no puede hacer falta.

El llamado de la juventud popular a la sociedad colombiana se instala en sus líricas como lo pudo expresar un grupo de rap en el marco del festival por la vida:

A la gente de Bogotá la queremos decir...

A la gente le queremos decir...

Que somos jóvenes, jóvenes bien...

Con nuestra lírica queremos pedir
Que nos dejen vivir...

500



Una clamor constante es el de tener espacios para poder mostrar a la sociedad su expresión de lo que ellos llaman “la cultura”, esto es sus propuestas de arte que son diversas van desde el reguetón, el rock , el rap, la poesía y la pintura. En sí estas apuestas artísticas se constituyen en lenguaje particular juvenil, a través de las sus estéticas y rituales manifiestan su identidad, con el objetivo de que sea aceptada por el mudo adulto.

Asumir una identidad adulta

La presión social a la que es llevado el joven lo lleva a anclarse en su identidad, a asumir roles de adulto, a la participación en procesos comunitarios donde se desdibuja lo juvenil. Desde ese lugar se descalifica los sentidos juveniles de otros jóvenes. El hacer comunitario actúa como un mecanismo de protección en medio de la guerra, los jóvenes que se visibilizan a través de éste y además realizan actividades de trabajo, estudio y no participan en los escenarios públicos en actividades informales juveniles, no son víctimas de la amenaza paramilitar.

Pero sin este quehacer comunitario, cuestiona la realidad social y la reivindica a través del espacio público, es sancionado y reprimido por los actores de extrema derecha. En esta situación el joven popular se ve obligado a reprimir una parte de su identidad.

Las imágenes del ser juvenil en los sujetos de la investigación están relacionadas con el constructo social nacional que ve al joven como problema. Se encuentra anclado en la visión del mundo adulto, quien se centra en la visión del joven en relación al consumo de alucinógenos, de otra parte el joven se determina desde la visión del adulto, en un intento por construir diferencia del estigma que le ocasiona la sociedad, el discurso juvenil enfoca sobre el reclamo a la sociedad y desde este lugar se excluye argumentando que no es comprendido por el otro.

La estigmatización sobre el joven popular ha tenido un efecto visible en la identidad juvenil en este territorio y es que ha llevado a la reducción de las fronteras, su identidad es localizada, se restringe al grupo territorial, como mecanismo de protección se prefiere compartir con los pares más próximos. La ruptura de la juventud con el adulto se agudiza cada vez más, en tanto el joven ha retomado el discurso de negación del adulto como forma defensiva de su identidad.

Los constructos sociales del joven “sano” y del joven “no sano” generadas por el mundo adulto para clasificar lo que en este imaginario es el deber ser, ha sido retomado por la juventud y desde allí genera diferencia con su grupo de pares. Así como expresar una forma de discriminación entre pares agudizando la fragmentación social.

Otro de los efectos de la estigmatización es la búsqueda del joven de ser aceptado. Esto le ha llevado a realizar acciones y tomar comportamientos que agraden al adulto, lo que ha significado

conflictividades identitarias entre los que se resisten a lo adulto y quienes buscan su aceptación.

Las percepciones que definen al joven entre población adulta y juvenil no presentan mayor diferencia; éstas se basan en la idealización de esta etapa de la vida que le asigna creatividad, valentía o en el otro extremo la del estigma en función al tiempo libre o el peligro. Es de anotar como las connotaciones negativas son usadas en mayor medida para calificar a la mujer joven que se define como sobre-estigmatizada

Uno de los desafíos que tiene el conocimiento científico sobre los conflictos armados internos es analizar las dimensiones simbólicas que se afectan, la relación con el “otro” en medio de la guerra, dado que esto permea la sociedad civil, por tanto la reconciliación no es un proceso exclusivo de actores beligerantes sino de la sociedad en general.

Las huellas dejadas por el conflicto más largo de la historia de Latinoamérica nos ubican en una dolorosa realidad y es la afectación de la población joven que ha sido sometida a la exclusión y discriminación, por lo cual ésta reclama no ser futuro sino presente. Lo anterior implica asumir que el reconocimiento juvenil es una necesidad prioritaria en la construcción de una sociedad más democrática.

VII. Bibliografía

ACOSTA, F. (2009): «Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I», *Revista Digital*, 136, Buenos Aires.

BOLÍVAR, A. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*, Force, Granada.

CAZERS, G. (2009): *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators*, Ph. Dissertation, The University of Alabama, Alabama.

DUARTE, R. ET AL. (2010): «Historia de vida de una deportista paralímpica Colombiana», *Revista Educación Física y deporte*, 29, 95-101.

EYLER, J. Y D. E. JR. GILES (1999): *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco.

FRAILE, A. Y J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2006): «La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales», *Aula de Innovación Educativa*, 157, 65-71.

GALVÁN, C., Y M. PARKER (2011): «Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education», *Journal of Experiential Education*, 1, 55-70.

GIL, J. (2011): *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*, Tesis Doctoral, Universidad Jaume I, Castellón.

GIL, J. ET AL. (2011): «Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud», Actas congreso mejora educativa y ciudadanía crítica, *Quaderns digitals*, 69.

GIL, J. ET AL. (2012): «La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela», *Revista tàndem: didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.

HERNÁNDEZ, F. (2011): «Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto», en HERNÁNDEZ, F. ET AL. (coord.): *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

LÓPEZ, V. M. ET AL. (2004): «Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13, 45-57.

MILLER, M. (2012): «The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach», *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 61-77.

MOSSTON, M. (1993): *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*, Hispano Europea, Barcelona.

PALOS, J. (2009): «¿Porqué hacer actividades de aprendizaje servicio?», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

PECHAK, C., Y M. THOMPSON (2011): «Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs», *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, 4, 225-236.

PÉREZ, V. M. ET AL. (2011): «La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve», *Movimiento*, 1, 11-38.

PUIG, J. M. ET AL. (2007): *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Centro de investigaciones sociológicas, Madrid.

ROBINSON, D. B., Y M. MEYER, (2012): «Health Education and interactive drama: findings form a Service Learning project», *Health Education Journal*, 2, 219-228.

RUBIO, L. (2009): «El aprendizaje en el aprendizaje servicio», en PUIG, J. M. (coord.): *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, Graó, Barcelona.

RUÍZ PÉREZ, L. M. (1995): *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*, Gymnos, Madrid.

RUÍZ, J. E ISPIZUA, M. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.

SINGER, R. N. (1986): *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Hispano Europea, Barcelona.

SPARKES, A. (2003): «Investigación narrativa en la educación física y el deporte», *Ágora para la E.F. y el Deporte*, 51-60.

SYKES, H., Y T. GOLDSTEIN (2004): «From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program», *Teaching Education*, 1, 41-61.

THORBURN, M. (2011): «Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland», *Educational Review*, 3, 329-343.

WEDGWOOD, N. (2005): «Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher», *Gender and Education*, 2, 189-201.

YORIO, P. L. Y Y. FEIFEI, (2012): «A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning», *Academy of Management Learning & Education, The University of Pittsburgh*, 1, 9-27.



Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación Primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados

Sara Roselló Sempere
al258700@uji.es
Francisco Juan Garcia Bacete
fgarcia@uji.es
Ghislaine Marande Perrin
marande@uji.es
Andrea Rubio Barreda
andrea.rubio@uji.es
Inés Milián Rojas
al061904@uji.es
Aida Sanahuja Ribés
al106899@uji.es

Agradecimientos: La realización de este artículo ha sido posible gracias a las ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (Referencia EDU2012-35930), por la Fundación Bancaja-Universitat Jaume I (Referencia P1-1A2012-04) y por la Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (convocatoria de 2009).

Correspondencia: Sara Roselló Sempere, Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología, Universitat Jaume I., Avda Vicente Sos Baynat s/n. 12071-Castellón. E-mail: al258700@uji.es

I. Resumen

Los docentes de Educación Primaria observan un incremento de los problemas de competencia social y emocional en sus aulas y en los diferentes contextos en los que los alumnos¹ se socializan. Estos problemas alteran la convivencia y el clima de aula y por ende la dinámica de enseñanza aprendizaje.

Una adecuada competencia social y emocional en la infancia se asocia con mejores logros escolares y sociales y con un mejor ajuste personal, social y emocional a lo largo de la vida. Los niños aprenden mejor cuando encuentran apoyo y afecto y se sienten aceptados y valorados en su grupo-aula.

Con el objetivo principal de mejorar la convivencia y el clima del aula se lleva a cabo en clase un programa de contenidos socioemocionales, aplicado de forma sistemática y estructurada. Esta propuesta deriva también en promover el desarrollo personal, social y emocional de cada alumno.

El Programa Socioemocional se desglosa en cuatro bloques diferenciados: conducta prosocial, asertividad, gestión emocional y resolución de conflictos. La aplicación de los contenidos se hace mediante dos sesiones estructuradas semanales acompañadas de diversas actividades que permiten reforzar los aprendizajes tratados en las sesiones.

Después de impartir los contenidos socioemocionales, los docentes manifiestan su satisfacción comentando que el coste de aplicación es relativamente bajo comparado con los resultados y mejoras obtenidas en sus aulas.

Palabras clave: desarrollo socioemocional, clima de aula, convivencia escolar, conducta prosocial, asertividad, gestión emocional, resolución de conflictos.

II. Introducción

Los docentes de Educación Primaria están observando en los últimos tiempos un incremento de los problemas de competencia social y emocional en sus aulas. Son conocedores, también, que este tipo de problemática se extiende a los diferentes contextos en los que el niño vive, se socializa (Monjas, 2007).

Esto se debe, entre otras cosas, a que en los centros escolares tiene mucha más importancia los aspectos intelectuales, como el rendimiento escolar, que la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos. Estas enseñanzas están sujetas a la filosofía de los centros y a la de los docentes puesto que este tipo de conocimiento se encuentra en el currículum de forma transversal y no es obligada su enseñanza de forma explícita en las aulas.

Daniel Goleman (1996), haciendo referencia a un artículo científico sobre **Inteligencia Emocional** escrito por Salovey y Mayer (1990) empezó a dar importancia a éste tipo de inteligencia, dónde decía que ésta podía llegar a ser tan poderosa o más que la inteligencia general. Estos autores apuntaban que las competencias emocionales se pueden aprender y que, por tanto, todo el mundo puede aprender inteligencia emocional a lo largo de la vida. Por ello, ven la necesidad de intervenir desde la escuela para desarrollar otras inteligencias además de las que tradicionalmente se han trabajado.

La necesidad y la importancia de la educación emocional en los centros escolares en España se puso de manifiesto en el I Congreso de Educación Emocional celebrado en Barcelona (Carpena, 2003). Aquí, se definió la educación emocional como las propuestas concretas de intervención encaminadas a la prevención de los efectos nocivos de las emociones negativas y a la potenciación de las emociones positivas, para alcanzar un mejor bienestar personal y social (Bisquerra, 2000).

Por otra parte, como bien señala el GROPE (2008), vemos que concretamente el periodo de los 6 a los 12 años de edad constituye un momento crucial en el desarrollo de la personalidad y, por lo tanto, la escuela, generadora de conocimientos, debe basar el aprendizaje tanto en la parte cognitiva como en la afectiva, ya que en las diferentes etapas del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel esencial en la vida y constituyen la base o condición necesaria para la formación de la personalidad.

Por todo ello, algunos autores apuntan que una adecuada competencia social y emocional en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con un mejor ajuste personal, social y emocional tanto en la infancia como en la adultez (Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985). El alumnado aprende mejor cuando está en un grupo-aula donde es aceptado, valorado, tiene amigos y encuentra en ellos apoyo y afecto, en definitiva, cuando tiene un clima positivo de convivencia en su aula. Como señala Fernández (1998): «el clima escolar generado por las relaciones interpersonales es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz». Pero, además, la convivencia es también un aspecto esencial que merece ser aprendido en la escuela; es un objetivo tan importante o más que los contenidos curriculares (Cava y Musitu, 2002).

III. Objetivo

Por lo tanto, los objetivos del Programa Socioemocional-SOE que aquí se presenta son, mejorar la convivencia y el clima del aula, así como promover el desarrollo personal, social y emocional de cada alumno/a. Todo esto se conseguirá mediante la adquisición, práctica y generalización de las habilidades implicadas en el aprendizaje de la

aceptación, la ayuda y la convivencia.

IV. Material y Método

Presentación y estructura del SOE elaborado por el grupo GREI.

Este Programa se encuentra enmarcado dentro de la investigación que lleva a cabo el grupo GREI (Grupo interuniversitario de investigación del Rechazo entre Iguales en el contexto escolar). El objetivo principal de este grupo es realizar un programa de intervención en las aulas de educación primaria de carácter complejo, interpersonal y evolutivo del rechazo (CPPRG, 2004), con el fin de favorecer la inclusión del alumnado rechazado en las aulas de educación primaria. Este modelo se concreta en las ideas clave que se enumeran a continuación (García Bacete et al., 2013):

- El rechazo es un fenómeno grupal.
- El rechazo tiene múltiples caras.
- El alumnado rechazado es muy diverso, aunque hay elementos comunes reconocibles.
- El rechazo es una realidad presente en casi todas las aulas, pero no inmodificable.
- En ausencia de intervención, el rechazo es un fenómeno que tiende a perpetuarse y a agravarse.
- La participación del profesorado es esencial para prevenir y/o modificar situaciones de rechazo.
- La intervención debe adoptar una perspectiva situacional, lo que implica ir dirigida a cada caso concreto en el que se produce.

Por todo esto, el GREI propone una intervención intensiva (múltiples componentes y agentes actuando simultáneamente), extensiva (que se inicie pronto y se prolongue en el tiempo), global/multinivel (intervenciones generales y específicas realizadas de forma integrada) y comprometida (por parte de administraciones, equipos docentes e investigadores, familias y alumnado).

Como hemos comentado, esta intervención es multinivel puesto que por una parte se realiza una intervención a nivel específico con el alumnado rechazado, sus docentes y sus familias con el objetivo de potenciar las amistades infantiles de este alumnado. Y por otra, se lleva a cabo una intervención a nivel general-universal con el fin de potenciar en las aulas el ambiente y la adquisición, práctica y generalización de las competencias implicadas en el aprendizaje de la aceptación, la ayuda y la convivencia.

El Programa Socioemocional-SOE que aquí presentamos se encuentra enmarcado dentro de esta intervención universal que se lleva a cabo en las aulas en cuatro centros docentes de la provincia de Castellón (tres en

Castellón y uno en Benicasim), con un total de nueve aulas del primer ciclo de primaria. Se aplica conjuntamente con la metodología del aprendizaje cooperativo. Es aplicado por el profesorado en sus aulas y se trabaja mediante el apoyo de literatura infantil, puesto que este tipo de literatura tiene un gran papel motivador, hace fácil la identificación de los personajes y promueven la lectura. La aplicación del programa en el aula supone que los profesores y todos los alumnos se involucren en la enseñanza, ya que está dirigido a todo el grupo aunque determinados alumnos, los que presentan necesidades específicas en este tema, serán el foco principal de atención del profesor.

Siguiendo la propuesta de Monjas (2002, 2007), el SOE es un Programa cognitivo-conductual porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos sociales específicos como en la de comportamientos cognitivos y afectivos. Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas ya que se combina el entrenamiento y la instrucción en habilidades sociales con procedimientos de manejo conductual sistemático y, la enseñanza y modificación de conductas cognitivas y emocionales.

Se estructura en cuatro bloques diferenciados: conducta prosocial (tratar bien, ocuparse de los otros), gestión emocional (darse cuenta de nuestros procesos emocionales y de los otros), asertividad (respetar nuestros derechos y los de los otros), y resolución de conflictos (acordar con los otros alguna solución cuando hay algún problema/conflicto). Cada bloque se desarrolla en torno a dos o tres libros infantiles, con una duración de aproximadamente cinco semanas, siguiendo cada bloque el siguiente esquema (García Bacete et al., 2013): Dos sesiones estructuradas semanales con una duración de 30-50 minutos cada una. La primera sesión está centrada en el diálogo, la reflexión y las experiencias de los niños; la segunda sesión está centrada en el modelado y la representación de situaciones diversas. Una actividad de lápiz y papel o de otro tipo a la semana (por ejemplo: emparejar, sudokus, sopas de letras,...). Y por último, una actividad por bloque para realizar en casa con la familia referente a lo trabajado en clase en las sesiones estructuradas.

Si nos centramos en el por qué se trabajan estos contenidos socioemocionales en el Programa y no otros, es necesario en primer lugar remontarnos a conocer los componentes que tiene la educación emocional según Bisquerra (2000) y Redorta (2006):

El primer componente es la regulación emocional: «la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada». Las cuatro microcompetencias que forman la regulación emocional son: en primer lugar, *la expresión emocional apropiada*. Este concepto implica la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. La expresión emocional apropiada también incluye el hábito para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con otras personas. En segundo lugar, *la regulación de emociones y sentimientos*, entendido como la regulación emocional propiamente dicha que significa aceptar

que los sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Lo cual incluye: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión); perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc. La tercera microcompetencia hace referencia a las *habilidades de afrontamiento*, entendidas como las habilidades para afrontar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que generan, implicando estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales. Y la última microcompetencia, la *competencia para autogenerar emociones positivas* que consiste en la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida y la capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

En segundo lugar, la competencia de conciencia emocional, entendida como: «la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado». Dentro de esta competencia se encuentran los siguientes cuatro aspectos: *Tomar conciencia de las propias decisiones* que significa tener capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos; *dar nombre a las propias emociones* para conseguir la habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones; la conciencia emocional es *reconocer las emociones de los demás*, el don de gentes es la empatía que es la capacidad de vivir la emoción del interlocutor, lo cual se fundamenta en el conocimiento de las propias emociones; *comprender las emociones de los demás* o capacidad para percibir las emociones y perspectivas de los demás, capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

En tercer lugar está la competencia emocional conocida como autonomía emocional que se refiere a «una serie de factores relacionados con el yo y la gestión de las emociones». Las siete microcompetencias que se encuentran dentro de la autonomía emocional son las siguientes: la primera, *la autoestima* que se refiere a tener una imagen positiva de sí mismo; la segunda, *la automotivación* que es la capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, etc.; la tercera, *la actitud positiva* que consiste, como su nombre indica, en tener una actitud positiva ante la vida y sentirse optimista y potente al afrontar los retos diarios; la cuarta, *la responsabilidad* entendida como la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; la quinta, *el análisis crítico de las normas sociales* que se refiere a la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a las normas sociales y comportamientos personales; la sexta, *el*

saber buscar ayuda y recursos que es la capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados; y la séptima y última microcompetencia, *la autoeficacia emocional*, el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir.

La cuarta competencia emocional es la competencia social o establecer buenas relaciones con los demás que implica *dominar las habilidades sociales básicas* (escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, etc.); *saber respetar a los demás* con la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y, valorar los derechos de todas las personas; *practicar la comunicación receptiva* para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal; *practicar la comunicación expresiva* entendida como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos; *saber compartir emociones* que hace referencia a tener conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen definidas en parte por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva o por el grado de reciprocidad o simetría en la relación; *aplicar un comportamiento prosocial y de cooperación* que se refiere a la capacidad de mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás; *practicar la asertividad* que significa mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad, capacidad para defender los propios derechos opiniones y sentimientos.

La última competencia emocional son las habilidades de la vida y bienestar que engloban las capacidades para adoptar comportamientos apropiados y responsables de resolución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Las competencias específicas son: *identificación de problemas* referido como su nombre indica a identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos; *fijar objetivos adaptativos* que consiste en la capacidad para fijar objetivos positivos y realistas; *solución de conflictos*, es la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas; *la negociación*, referida a la capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás; *el bienestar subjetivo*, entendido como la capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa; y en último lugar, *fluir*, referido a la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Una vez explicada y teniendo de referente esta clasificación y, por otra parte, teniendo en cuenta a otros autores que se irán citando a continuación, la fundamentación de los cuatro bloques diferenciados que aquí presentamos es la siguiente:

En primer lugar y haciendo referencia al primer bloque, autores

como Roche (1995) nos marcan la importancia de enseñar desde la escuela las actitudes y comportamientos prosociales con el fin de menguar el impacto de los modelos agresivos y competitivos que día a día tenemos en nuestra sociedad. Este tipo de conducta prosocial provoca la optimización de una convivencia más armónica, funcional y ajustada; también, ayuda a prevenir la higiene mental para la persona en particular sometida a fuertes presiones de una sociedad que no siempre facilita las conductas sanas. Entendemos la conducta prosocial como cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas. Este concepto toma muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad (Moñivas, 1997). Hay muchas acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial: ayudar, confortar, dar y compartir. Pero Roche (1995) hace una categorización de estos comportamientos que quedan plasmados de la forma siguiente:

- Ayuda física: Una conducta no verbal que procura asistencia física a otras personas para cumplir un determinado objetivo, y que cuenta con la aprobación de las mismas.
- Servicio físico: conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
- Compartir: Dar objetos, ideas, experiencias vitales, alimentos o posesiones a otros.
- Ayuda verbal: Una explicación o instrucción verbal que es útil y deseable para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
- Consuelo verbal: Expresiones verbales para reducir la tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
- Confirmación y valorización positiva del otro: Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros.
- Escucha profunda: Conductas metaverbales y actitudes, en una conversación, que expresan acogida paciente pero activamente interesada en los contenidos y objetivos del interlocutor.
- Empatía: Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
- Solidaridad: Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas.
- Presencia positiva y unidad: Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda, la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de

bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas (Roche, 1991).

Referente al segundo bloque, gestión emocional, dónde se trabaja por una parte la *regulación emocional*, puesto que en las últimas décadas varios investigadores (Cicchetti, Ganiban y Barnett, 1991; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig y Pinuelas, 1994; Eisenberg et al., 1997; Kopp, 1989) dicen que es una de las tareas más importantes del desarrollo de los niños, pues predice ajuste a largo plazo (Buckley, Storino y Saarni, 2003) ya que facilita la conformación de relaciones (Dodge y Garber, 1991; Saarni, 1999). Y por otra se trabaja la *conciencia emocional* que como se ha definido anteriormente es «la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado» (Redorta, 2006). Este bloque tiene especial importancia para menguar los déficits emocionales en los alumnos, puesto que éstos constituyen un alto riesgo para los niños. Los programas de sociabilización que tienen en cuenta las emociones ejercen una influencia más acusada en la conducta social de los niños. Si ellos malinterpretan sus propios sentimientos o los de los otros, seguramente no podrán buscar una solución adecuada al problema. Algunos niños tienen tanta dificultad para autocontrolarse que sino se les ayuda no podrán conseguirlo ellos solos. Necesitan que se les enseñe a hacerlo. Los niños con bajo autocontrol tienen tendencia a mostrar un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas. La tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales (Carpena, 2003).

El tercer bloque del SOE hace referencia a la asertividad, entendida como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros. En palabras de Castanyer (2010), la asertividad es: «la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás». En las relaciones interpersonales, se puede actuar con tres estilos distintos: agresivo, asertivo o inhibido (Monjas, 2007). El *estilo agresivo* es un estilo de relación de lucha. La persona agresiva defiende sus derechos por encima de los demás; va a sus intereses y no respeta a los demás; es autoritaria, dominante, prepotente y manipuladora; sus armas son la agresión física, verbal, gestual y/o psicológica. El niño o adolescente que en sus relaciones se comporta de forma agresiva y autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos. El *estilo asertivo* es un estilo de relación amistosa, de intercambio interpersonal en una situación de igualdad entre las y los que intervienen. La persona asertiva defiende

sus derechos a la vez que respeta a los demás; sus armas son el diálogo, la expresión emocional y la solución pacífica de conflictos. El niño o adolescente que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones. El *estilo inhibido* es un estilo de relación de huida. La persona inhibida no defiende sus derechos y los demás se aprovechan de ello; no se respeta a sí misma ni se hace respetar. Es pasiva, conformista y sumisa. Por lo tanto, el objetivo principal de este tercer bloque es fomentar en el alumnado el estilo asertivo en sus relaciones interpersonales, intentando que dejen atrás los estilos agresivos e inhibidos.

El cuarto y último bloque es el que llamamos resolución de conflictos. En el Programa se trabajan estas habilidades puesto que, como apunta Carpena (2003), diversos estudios han mostrado que la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos mejora la adaptación social (Spivack y col., 1976). Los niños a quienes se les ha enseñado a utilizar estrategias para resolver los conflictos tienen una serie de ventajas, puesto que son capaces de afrontar la frustración y el estrés con eficacia. La resolución de conflictos de manera autónoma repercute en el aumento de la autoestima, y al mismo tiempo esta aptitud parece que tiene también repercusiones positivas en el rendimiento académico (Greenberg, 1996).

V. Resultados

Los docentes que han impartido el Programa SOE durante el primer ciclo de primaria en sus aulas muestran una gran satisfacción, algunos de los comentarios que se han podido recoger en las reuniones finales que el equipo GREI ha mantenido con ellos/as son los siguientes: “Los cuentos son muy bonitos e interesantes, lo utilizaré en el futuro”, “El material que nos habéis dado referido a los libros de lectura es impresionante y trabajarlos es una buena experiencia”, “Me parece muy interesante y efectivo el trabajo a través de la lectura de libros que son muy apropiados”, “Me han gustado los libros escogidos y que los niños han leído en clase y en casa con muchas ganas”. Pero por otra parte también hemos tenido algunas sugerencias: “Creo que más de una sesión semanal de actividades socioemocionales (con fichas) no debe realizarse porque los niños se desmotivan”, “Es demasiado contenido para llevarlo a cabo en el tiempo que disponemos los tutores”, “En algunas ocasiones he sentido agobio por no hacer las cosas bien hechas y la sensación de no disfrutar impartiendo las clases”, “en alguno de los niños rechazados no he notado casi cambio en sus actitudes”.

Por otra parte, al final de cada año de intervención (en 1º y en 2º de primaria), los docentes de las nueve aulas que han participado en nuestra investigación rellenan una escala de Satisfacción del profesorado con la intervención (adaptación de CSQ-8, Pascoe y Attkisson, 1983). Las preguntas que en este cuestionario se realizan son referentes tanto a la

intervención específica como a la intervención universal (donde se encuentra enmarcado el Programa Socioemocional – SOE). Si tenemos en cuenta sólo las preguntas que hacen referencia a los contenidos socioemocionales, podemos asegurar que, por una parte, todos los docentes volverían a utilizar este tipo de intervención si necesitaran en otra ocasión incrementar la competencia socioemocional de sus alumnos y promover un clima positivo en el aula. Por otra parte, casi todos los docentes apuntan que la competencia socioemocional de sus alumnos ha mejorado mucho o bastante después de llevar a cabo el Programa, a excepción de dos que comentan que no ha mejorado o ha mejorado muy poco.

VI. Discusión y conclusiones

Todas estas opiniones y resultados explicados en el apartado anterior nos hacen plantearnos diferentes cosas. Por una parte, vemos que la literatura infantil escogida ha sido correcta, por lo que se seguirá en la misma línea para la realización del SOE de los futuros cursos de educación primaria. También sabemos que las temáticas trabajadas son muy interesantes para los docentes, son temáticas que gustan y que a ellos les parecen interesantes de trabajar. Por último, también sabemos que de forma general en casi todas las aulas los docentes han encontrado una mejoría en su alumnado, tanto referente al clima del aula como a su desarrollo social y emocional, como nos indicaban autores como Hops y Greenwood (1988); Ladd y Asher (1985) y Bisquerra (2000). Pero por otro lado, casi todos los docentes hacen visible el agobio que en algunas ocasiones les ha supuesto llevar a cabo el programa y su preocupación porque en algunos alumnos, los más disruptivos, no han visto cambios inmediatos en sus comportamientos.

Es importante que los docentes que imparten el Programa sepan que éste no debe ser considerado como una varita mágica, sino que cada niño necesita su tiempo, como en cualquier aprendizaje, para que se empiecen a notar los progresos de cambio. El primer paso importante para cambiar la conducta consiste en tomar conciencia de las propias actitudes y, por tanto, construir concienciación que es por sí algo importante en sí mismo (Carpena, 2003). Esto sí que se ha conseguido en la gran mayoría del alumnado participante, según las opiniones de los docentes.

Pero aún así, el obstáculo más fuerte que los docentes se han encontrado a la hora de poner en práctica el Programa ha sido, como ya apuntaba Carpena (2003), la presión tan alta por acabar los contenidos estipulados en el currículo escolar ya que estos contenidos socioemocionales los tienen que impartir en las horas lectivas de otras asignaturas troncales puesto que no se encuentran estipulados en el currículum como tal. Uno de los retos que desde aquí nos planteamos es concienciar tanto a los docentes como a los equipos directivos de los

centros educativos de la importancia de estos contenidos que son equiparables a todo lo aprendido en matemáticas, castellano o valenciano.

La escuela debería ofrecer las medidas necesarias para que todos los miembros del profesorado puedan incluir en sus aulas estos contenidos socioemocionales. La inclusión de la educación socioemocional en el currículum es posible hacerla dentro de diferentes áreas, como por ejemplo lengua, plástica, valenciano, conocimiento del medio, tutoría, etc. y sería así como se podrían conseguir mejores resultados y menos frustración y agobio por parte de los docentes. Los programas que se integran en el currículum y en los que hay una coordinación para que pasen a ser generales en toda la vida de la escuela, tienen más posibilidades de producir los efectos deseados y de que dichos efectos perduren. Cuanto más se experimenta una propuesta educativa, en diferentes momentos y desde distintas perspectivas, más posibilidades hay de que sea interiorizada (Carpena, 2003). Por todo esto, aunque la satisfacción de los docentes y los resultados de estos dos primeros años han sido buenos, no podremos afirmar su efectividad hasta que no hayan pasado, por lo menos, dos años más. Con cuatro años de intervención se podrán ver mejor los resultados que este programa tiene a largo plazo, tanto en el alumnado en general como en el alumnado rechazado.

Por todo esto, en futuras intervenciones socioemocionales, nos planteamos adaptar el Programa a las demandas de los docentes, como por ejemplo, la desaparición de las actividades de lápiz y papel y la reducción de los contenidos en cada uno de los bloques para intentar de esta forma menguar el sentimiento de agobio que nos docentes han exteriorizado.

Tras experiencias como las que nos han transmitido los docentes que han impartido el Programa y si los resultados que se han obtenido en el primer ciclo de primaria siguen siendo en cursos superiores igual de satisfactorios, concluiremos afirmando que una adecuada competencia social y emocional en la infancia, se asociada a logros escolares y sociales superiores y a un mejor ajuste personal, social y emocional tanto en la infancia como en la adultez. Por otra parte, el trabajar la conducta prosocial, la asertividad, la gestión emocional y la resolución de conflictos en las aulas de educación primaria debería ser de obligado cumplimiento en todos los centros educativos de nuestro país.

VII. Bibliografía

BISQUERRA, R. (2009): *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

BUCKLEY, M. y otros (2003): «Promoting emotional competence in children and adolescents: Implications for school psychologists». *School Psychology Quarterly* 18, 177-193.

CARPENA, A. (2003): *Educación Socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

CAVA, M.J. Y MUSITU, G. (2002): *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

CASTANYER, O. (2010): *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: DDB. (1ª ed., 31ª imp.).

CPPRG (2004): «The effects of the Fast Track program on serious problem outcomes at the end of elementary school.» *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 650-661.

CICCHETTI, D. y otros (1991): «Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. En: J. Garber y K. Dodge (eds.). *The development of emotion regulations and dysregulation* (pp. 15-48). New York: Cambridge University Press.

DODGE, K. Y GARBER, J. (1991): «Domains of emotion regulation». En J. Garber y K. Dodge (eds.). *The development of emotion regulation and dysregulation*. (pp. 3-11). New York: Cambridge University Press.

EISENBERG, N. y otros (1994): «The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65 (1), 109-128.

EISENBERG, N. y otros (1997): «Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulations and emotionality», *Child Development*», 68 (4), 642-664.

GARCÍA BACETE, F. J y otros (2013): «Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados». *Apuntes de Psicología*, 31, 2, 145-154.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GREENBERG, L. (1996): *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Paidós.

HOPS, H., Y GREENWOOD, C.R. (1988): «Social Skill deficits». En C.R. Hollin y P. Trower (Eds.). *Behavioral assessment of childhood disorders*. (pp 263-314). New York: Guilford.

KOPP, C. (1989): «Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 50, 343-354.

LADD, G.L., Y ASHER, S.R. (1985): «Social skills training and children's peer relations». En L. L'Abate, y M.A. Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.

MONJAS, M^a. I. (2002): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes (6^a Reimp.)*. Madrid: CEPE.

MONJAS, M^a.I. (Dir.) (2007): *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

MOÑIVAS, A (1997): La conducta pro-social. *Cuadernos de trabajo social*. (pp. 125 – 142).

PASCOE, J.C. Y ATTKISSON, C.C (1983): «Client Satisfaction Questionnaire (CSQ-8)». En K. Corcoran y K. Fischer (Eds.), *Measures for Clinical Practice: A sourcebook*. (Vol. 2, 3rd Ed.). New York: Free Press.

PÉREZ, M.L. y otros (2001): [Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria](#). Barcelona (ESP): Editorial Graó.

REDORTA, J. (2006): *Emoción y conflicto: aprenda a mejorar las emociones*. Barcelona: Paidós.

ROCHE, R. (1995): *Psicología y Educación para la Prosocialidad*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

ROCHE, R. (1991): «Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales». En: *¿Qué miras?*. Valencia: Publicaciones Generalitat Valenciana.

SAARNI, C. (1999): *The development of emotional competence*. Oxford: Oxford University Press.

SALOVEY, P. Y MAYER, J. (1990): «Emotional Intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 9.

SPIVACK, G. y otros (1976): *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ciències de la comunicació

Nuevos tipos de evento social. El evento funerario.

Diana Rubio Calero

Protocolo y comunicación en el derecho valenciano.

Gisela Vilar Alicart

Twitter y prensa tradicional. Muestra de la cobertura del debate del estado de la nación de 2013.

Ricardo Nadal Martínez

La provincialización de la información periodística como estrategia de crecimiento. La marca de Levante en Castellón.

Ramón Serafín Pardo Baldeón

Everything, everyone, everywhere ends. Análisis del epílogo de *A dos metros bajo tierra* (*Six Feet Under*, Allan Ball, HBO, 2001-2005).

Teresa Sorolla Romero

Nintendo Papercraft. Del 3D en pantalla al 3D en cartolina.

Vicent-Juli Iborra i Mondéjar

Nuevos tipos de evento social. El evento funerario

Diana Rubio Calero
politicayprotocolo@gmail.com

I. Resumen

522

En la vida de un individuo, existen numerosas ocasiones que merecen la pena celebrar, siendo las coincidentes con el paso de una etapa a otra en el ciclo de la vida, los más festejados, dando lugar a los llamados eventos privados- familiares.

Este modelo, también recibe el calificativo de social debido a que la procedencia del público asistente al mismo, pertenece a una misma comunidad, a veces semejante con el núcleo familiar.

A su vez, el evento social, encuentra una delimitación borrosa y atiende a englobar numerosos actos con carácter cultural, social e incluso con fines benéficos.

Pero en todo entre entramado que suponen los eventos sociales, existe un modelo que se ha ido adaptando mientras que su organización en el tiempo se ha repetido sin pausa, siendo considerado un evento protocolizado por experiencia en algunas comunidades históricas. Estos eventos en los que la palabra celebración se reviste de tristeza o caracteriza el fin de una etapa, no encuentran espacio en las tipologías de eventos conocidas, pero que por sus características comunes, deben ser considerados eventos sociales. Hago referencia a los eventos funerarios.

Palabras clave: Evento, social, protocolo, familiar, funerario.

II. Introducción

Seguro que hemos asistido en alguna ocasión a un evento social. Cumpleaños, bodas, fiestas y un largo etcétera forman parte de esta amplia tipología de eventos, con sus diferentes modalidades.

En una sociedad formada por animales sociales y tomando aspectos como la colaboración y comunicación como primordiales, donde la interactividad entre sus miembros es inevitable, los eventos se convierten en un reclamo necesario para poder desarrollarnos como organización y como personas.

El evento social se suele asociar a unos determinados valores que van desde la diversión a la celebración. Pero este modelo de evento, debido a las otras características que posee, nos da la opción de englobar dentro de la tipología que existe actualmente y que es bastante amplia, otros eventos que, considerados sociales, abrirían una nueva rama de estudio a tener en cuenta en la clasificación de éstos.

Este tipo de evento que aun no cumpliendo con este objetivo de ociosidad que la diversión supone, sí que lo hace con las demás y se mantiene dentro del mundo de los eventos, en una posición aislada y de abandono, por culpa de sus objetivos y organización, ya que no son tan agradecidos como la de eventos sociales donde la diversión toma el protagonismo. Hablo de los eventos funerarios.



III. Marco teórico y objetivos



Con esta investigación basada en la observación de una herramienta que ni empírica ni epistemológicamente ha sido tratada, y de la cual no existe bibliografía específica que pueda servirnos de camino en el que avanzar, pretendemos discutir esta forma de pensar generalizada, fomentando la reflexión sobre el lugar que ocupa este tipo de evento dentro de la sociedad, dentro de nuestro día a día e incluirlo dentro de la tipología clasificada como eventos privados y familiares que terminando dando sentido a los llamados eventos sociales.

Por tanto, supone un área totalmente nueva e innovadora dentro del estudio científico de la organización de eventos.

Si comenzamos investigando la definición del término “evento”, llegamos a la conclusión de que los autores de la materia aun utilizando elementos similares dentro de sus definiciones, no existe unanimidad en cuanto a dar una sola denominación a éstos.

La definición que nos ofrece la Real Academia de la Lengua (RAE) expone el evento como un «suceso importante que se llevan a cabo en un momento y lugar determinados, con una programación de su contenido y con la intención de celebrar algo único y genuino», contrasta con la creada por Shone y Parry (2004) donde califican los eventos como

aquellos fenómenos que se originan en ocasiones no rutinarias con objetivos de ocio, culturales, personales u organizativos que no forman parte de la vida diaria, cuyas metas son enriquecer, celebrar y entretener a un grupo de personas.

Si continuamos analizando la terminología, la Convention Industry Council (CIC) (2005) define los eventos como actos organizados que se componen normalmente de varias funciones interrelacionadas.

O’Toole y Macdowell (2005) opinan en sintonía con el CIC, donde consideran que los eventos son actos o celebraciones que se planifican y crean deliberadamente para celebrar una fecha señalada y conseguir metas y objetivos sociales, culturales e institucionales.

Si comenzamos a desentramar la tipología social dentro del mundo de los eventos, haremos referencia a la definición que el profesor Urbina (2011) hace de social: «Conjunto de interrelaciones de los seres humanos entre si y con los restantes miembros del grupo social, o específica sociedad humana al que pertenecen».

El profesor Bodwin, (2010) hace referencia dependiendo de quién los lleve a cabo, a los eventos privados, definidos como aquellos de reducida concurrencia y sin vocación de llegar a la sociedad, sin ningún tipo de normativa. Estos actos pueden ser bien de carácter familiar o bien de carácter corporativo.

En sintonía con este autor, Otero (2011) expone que los actos privados también incluyen eventos familiares o íntimos, organizados por personas físicas a las que se acude por relaciones familiares, de amistad o

compromiso social, aunque su carácter privado no haga referencia a que su realización sea secreta. En estos eventos no existe normativa alguna que pueda regular su organización.

Estas particularidades dadas por la profesora Otero, coinciden con lo que Baldwin expone de eventos familiares, el cual expone que son celebraciones y acontecimientos que tienen lugar en la vida privada de las personas y que son afrontados con fondos y recursos propios. Son organizados con total libertad y sin ninguna normativa que los rijan.

Pero será dentro de la clasificación realizada por Embok en 2010, donde encontraremos una definición de lo que es un evento social y que va en sintonía con lo que Otero ya había contemplado: eventos privados a los que se acude con invitación en los que se celebra o conmemora alguna cuestión de tipo religiosa, cultural o social.

Por último y teniendo en cuenta las definiciones anteriores de eventos sociales, la necesidad de crear una definición de evento funerario anclada en un marco teórico, será el profesor Arnaldi (1968) el que realice una distinción entre acontecimientos especiales naturales y artificiales, siendo la definición de naturales la que más se acerque a lo que consideramos eventos funerarios. Entre sus particularidades, las coincidencias de que se celebran de manera espontánea en la vida de las organizaciones o comunidades, cuya programación y ejecución ganan terreno frente a una invención previa del acto en sí, ya que dependerá en la mayoría de los casos de la tradición del grupo social en el que se celebre.

Por tanto, todas estas definiciones y tipologías nos dan a conocer aspectos generales que podemos observar en los eventos sociales, como la parte de rito o ceremonia que muchos de ellos conllevan, pero también encontramos notas discordantes en cuanto a la definición concreta de lo que un evento funerario acarrea, ya que, aun cumpliendo la función de interrelacionar varias funciones y contener un apartado de rito o ceremonia, son eventos que no se crean deliberadamente, ya que su organización consideramos se basa en las tradiciones de la comunidad a la que pertenecía el fallecido, y se llevan a cabo sin una planificación meticulosa de lo que va a conllevar la celebración.

Eventos en los que la atención, el apoyo, el respeto y la colaboración, marcaban los enterramientos o incineraciones que cada pueblo acostumbraba a realizar.

Cada una de las costumbres que se sucedían a la hora de llevar a cabo un funeral, han ido evolucionando con el tiempo y adaptándose a los nuevos grupos que iban surgiendo, cumpliendo necesidades de adoración a dioses y poder honrar a los muertos.

Por tanto, los funerales, vistos como un suceso importante programado para cada familia o grupo que sufra la pérdida de alguno de sus miembros, podemos incluirlos en la tipología propuesta de eventos privados que entremezcla el carácter familiar, con la privacidad y libertad en la organización para su ejecución como las características principales.

Tema aparte son los funerales de estado, que son considerados eventos públicos por la repercusión que tienen en la sociedad en general.



IV. Justificación

La celebración de un cumpleaños, reuniones familiares, una boda, una fiesta de fin de año, etc... tienen las características propias de los eventos sociales, ¿Y los funerales? ¿Podríamos considerarlos eventos sociales?

Existe una acepción general a pensar en este tipo de evento como exclusivo y único, y que por las características y objetivos que cumple, es inviable poder incluir en alguna de las múltiples tipologías existentes.

Pero los eventos, han sido imprescindibles en el desarrollo de las civilizaciones, ya sean para celebrar etapas de la vida, periodos estacionales o celebraciones de carácter religioso, siendo los denominados eventos funerarios, los habituales a celebrar en la vida diaria y de manera espontánea en dichas comunidades.

La muerte es parte intrínseca de la vida, y que al igual que nacemos, crecemos y nos reproducimos, la muerte es una realidad que debemos afrontar. La muerte, esa palabra que muchos quieren evitar y que a otros entusiasma, tiene en los eventos una especial relevancia, ya que las primeras reuniones entre personas de diferentes familias o grupos que se llevaba a cabo de manera programada, una definición primitiva de lo que a día de hoy es el evento, se realizaba debido al fallecimiento de miembros de las diferentes tribus y pueblos.

Nacer, crecer, reproducirse y morir son las etapas más conocidas del ciclo de la vida a la que todos estamos expuestos. Pero si a estas etapas añadimos la opción religiosa-familiar, encontraremos diferentes modelos y ejemplos de evento social privado - familiar. Nacimientos, bodas y funerales, por un lado, junto a comuniones y bautizos, son algunos ejemplos de la multitud de eventos que podemos incluir en esta modalidad.

En cuanto a nuestra justificación de incluirlo en una tipología propia dentro de los eventos sociales, viene determinado por el carácter de celebración y conmemoración de cada una de las etapas del ciclo de la vida que todos tenemos.

Si hacemos referencia a los datos, la tasa de mortalidad en España aumenta una media de 1.5% interanual, lo que supone según el Instituto Nacional de Estadística (INE) la cifra de 387.911 muertes durante el año 2011. Este número conlleva directamente la celebración de los funerales correspondientes. Por ello, este evento puede ser considerado aparte de constante y con una periodicidad en el tiempo, el más celebrado en nuestro país, con cifras que superan los 350.000 eventos funerarios.

Debido al carácter de continuidad en el tiempo que este evento acarrea y a su celebración constante en las comunidades sociales, con unas características comunes y otras propias, hace que por un lado, sea

considerado como un evento hostil por los objetivos y sentimientos que su puesta en marcha despierta y conlleva, pero por otro, por su finalidad y procedimientos de actuación genuinos, se debe tener en cuenta este modelo de evento que hace referencia a un momento de nuestras vidas que no podemos ocultar ni olvidar, el fallecimiento de los miembros del grupo social al que pertenecemos.

Por ello, consideramos que es necesario tener en cuenta sus características y su aumento en el tiempo, para poder incluirlos dentro de una tipología general de eventos, con los cuales, tiene características similares, los eventos sociales.

V. Características

Para analizar las características de los eventos sociales y comparar con los funerarios, nos basaremos en la tradición de nuestro país, donde el calado religioso católico predomina, aunque comienza a perder terreno a favor de los eventos funerarios laicos. A su vez, haremos referencia a eventos funerarios privados familiares, ya que los denominados funerales de estado pertenecientes al ámbito público, se dan en una visible menor proporción en comparación con los de índole privada, y pertenecen a una tipología propia con unos procedimientos regulados por ley, apoyados por la tradición del país en el que se celebre.

Este tipo de evento tanto en su entorno público como privado, depende de las costumbres familiares y los aspectos sociales, culturales y religiosos que rodean a la misma y al municipio en el que se reside, ya que aún formando parte de un mismo estado, las diferencias en algunos aspectos son dignas de consideración.

Si volvemos la vista a nuestro tiempo y a nuestra sociedad en España, los funerales son vistos como actos de duelo, de pérdida, donde el llanto y la tristeza toman protagonismo.

Al comparar cada una de las características principales de los eventos sociales que nos den la justificación para poder incluir los funerarios en una subtipología dependiente de estos, el primero que resalta es el aspecto lúdico de los mismos, gracias al cual, los asistentes tendrán un recuerdo positivo al haberse divertido en el mismo. Si extrapolamos esta característica a los eventos funerarios, que se suceden con motivo de ausencia de un miembro de una comunidad determinada, son acciones que cargadas de sentimiento y duelo, algo que contrasta totalmente con el carácter lúdico que caracteriza a los eventos sociales. Sin embargo, aunque a primera vista esta característica no tendría cabida en los eventos funerarios, se encuentra con excepciones, ya que dependiendo del lugar y la familia, la celebración de un funeral, puede contener tintes lúdicos.

Aparte de la diversión de los asistentes, existen otras características que los funerales si observan como propias y que hacen que pueda ser considerado a pertenecer a esta tipología:

- **Evento que se desarrolla en una comunidad:** La primera de ellas, es el **propio ámbito social de desarrollo** de los mismos. Los eventos funerarios se llevan a cabo por y para una comunidad determinada, con unos valores culturales comunes, unas tradiciones similares y con unos miembros cuyas relaciones están basadas en el establecimiento de vínculos sociales a partir de los que desarrollarse y adaptarse a los cambios que se sucedan en el tiempo.

Al ser un acontecimiento de índole social, las reglas basadas en el sentido común y en comportamientos socialmente aceptados serán los que nos den las premisas de cómo actuar ante estos eventos.

Su desarrollo en el ámbito social, hace que se lleve a cabo en el día a día de la propia sociedad, y que a su vez, se rija por el propio protocolo social establecido de manera general, que esta normativa ostenta y que regula el conjunto de costumbres, usos y reglas que regulan los comportamientos y relaciones humanas para mejorar la calidad de nuestras acciones personales y mejorar la convivencia en la comunidad a la que pertenecemos.

- **Protocolo funerario existente:** Si hacemos referencia al **protocolo**, en cuanto a los procedimientos que cada evento conlleva en su celebración, aunque según la definición generalista de evento privado familiar, haya libertad en la ejecución de los mismos, es en este tipo de evento en particular, la tradición y la costumbre del grupo junto con el anteriormente citado protocolo social que rige las normas de conducta socialmente aceptadas, son factores predominantes.

Siguiendo estas pautas, podríamos afirmar que cada uno de los grupos sociales que celebra un funeral, posee un protocolo propio del mismo, lo que hará de cada funeral un evento genuino y único en su manera de llevar a cabo estos procesos de expiración para unos y de tránsito para otros.

- Aunque no podemos predecir la muerte y por tanto la organización de éste tipo de evento suele hacerse de forma espontánea, si se siguen unos **procedimientos marcados** para ello con anterioridad, basado en la tradición y en aspectos culturales y religiosos, que marcan la etapa de pre evento que todos los actos conllevan entre sus fases. Junto con el pre-evento, el desarrollo del mismo y la evaluación posterior que caracterizan a todos los eventos, el evento funerario aunque no cuenta con los tiempos necesarios para una correcta puesta a punto, si contiene los fases necesarias para su gestión, organización y valoración posterior.
- **Público objetivo:** La asistencia de público concreto, al cual une el motivo de celebración, que en este caso será el fallecimiento de un

miembro de su comunidad, al cual acudirán con la intención de desarrollar unas acciones concretas; acompañar a los familiares más cercanos del fallecido, mostrar sus respetos, demostrar a los miembros de su comunidad su duelo por la pérdida y despedir al difunto. Estas acciones demuestran que este tipo de evento, coincide con la definición dada por la Convention Industry Council, donde los eventos cumplen con acciones interrelacionadas entre si unidas por un mismo objetivo.

- **Difusión:** La necesidad de difusión de los eventos en general y específicamente en su tipología social, se lleva a cabo mediante invitaciones directas a sus asistentes como puede ser una llamada telefónica o a través de otros medios de difusión como los aparecidos a partir de las nuevas tecnologías. Esta es otra de las características comunes de los eventos sociales. Este factor es imprescindible para que un evento consiga una afluencia de público cercana a la estimación realizada por sus organizadores o anfitriones. Este es uno de los aspectos más polivalentes que encontramos en este tipo de eventos y en los eventos funerarios como ejemplo. La difusión que se hace de los funerales es diferente según la región. En nuestro país, la tradición de celebración es la católica aunque cada vez se celebras más de otras religiones y la forma de difundir este tipo de evento también dependerá de ello.

La forma de difusión más común en estos eventos, es mediante una esquila en el periódico de mayor tirada en la localidad del difunto. En las localidades pequeñas, con una alta tradición religiosa católica, el proceso de difusión extendido ante el fallecimiento de uno de sus vecinos, es el repicar de las campanas de la iglesia.

Este procedimiento al que podemos incluir dentro del propio protocolo funerario de cada municipio, no es el único. La creación de póster con la foto del fallecido cuando se encontraba en vida, junto con las indicaciones de donde se celebrarán el funeral y exequias es común encontrarlo en algunos puntos de la Comunidad catalana. En Murcia, el anuncio del funeral y posterior despedida del cuerpo, ya sea entierro o incineración, viene dado mediante un altavoz en un vehículo que recorre la localidad recordando al vecino recientemente fallecido. El lugar en el que mas se ha avanzado en cuanto a la difusión del fallecimiento para invitar a familiares, vecinos, amigos y allegados a las ceremonias por el difunto, para acompañar a la familia y despedirlo, es en Vall de Uixó en Castellón, donde se anuncia mediante rótulos en la televisión de la localidad.

- **Emoción y Memorabilidad:** El refuerzo de vínculos emocionales entre los asistentes a través de la interacción entre sus asistentes también se observa en este tipo. Los eventos funerarios en muchas ocasiones sirven de excusa para reunir a familiares y amigos tras mucho tiempo

sin hacerlo. Incluso existen muchas familias en nuestro país en las que su unión, depende de un evento funerario. Por este motivo, vuelven a coincidir, a entablar conversación, a ponerse al día y a reforzar sus relaciones para un futuro próximo, lo que directamente influye en la propia unión social de la comunidad y de los asistentes al mismo.

Si continuamos analizando el refuerzo de vínculos entre los miembros de la comunidad que ha sufrido la pérdida de alguno de sus componentes, serán los eventos funerarios los primeros que cumplirán funciones de colaboración entre los miembros de un mismo grupo social, calificados como necesarios, donde la interacción entre asistentes va encaminada también al apoyo, respeto y acomodo de aquellos que mas lo puedan necesitar.

Este evento va asociado a un proceso de duelo que es necesario superar con cada pérdida por parte de sus familiares y personas mas allegadas, según la doctora Kübler-Ross (2006), conlleva 5 etapas diferenciadas, que aunque no en todos los casos se dan en el mismo orden o todas las etapas, si es el mas extendido internacionalmente:

- **Negación y aislamiento:** la negación amortigua el dolor ante una noticia inesperada y dolorosa. Es una defensa pasajera.
- **Ira:** la negación es sustituida por la rabia, lo que provoca una conducta hostil en la persona que acaba de perder a alguien. Es en esta etapa cuando surgen todos los por qué. Los afectados pueden responder con dolor y lágrimas, culpa o vergüenza.
- **Negociación:** ante la dificultad de afrontar la difícil realidad, mas el enojo con la gente y con Dios, surge la fase de intentar llegar a un acuerdo para intentar superar la traumática vivencia.
- **Depresión:** se caracteriza por la aparición de la tristeza. Es un estado preparatorio para la aceptación de la realidad. Es una etapa en la que se necesita mucha comunicación verbal, se tiene mucho para compartir e incluso la ayuda de un experto.
- **Aceptación:** Comienza a sentirse una cierta paz y suele llamarse el fin de la lucha contra la muerte.

Será durante este proceso de duelo cuando la colaboración del grupo social se hará necesario para poder superarla.

A éstas características, le siguen otras tres que hacen referencia al aspecto más cercano al ceremonial de los eventos.

- **Espacios personalizados:** Al igual que existen salas especializadas para la celebración de bodas y otros eventos, también existen espacios propios para la celebración de eventos funerarios. Hago

- referencia a los tanatorios y salas de culto creadas con el fin de poder dar servicio a los diferentes grupos sociales a la hora de poner en marcha estos eventos naturales especiales.
- **Decoración específica:** Junto con las salas especializadas, los eventos funerarios también conservan unos elementos decorativos característicos, que pueden variar dependiendo del carácter religioso o no que el funeral contemple. En cualquier caso, la utilización de flores y velas en los eventos funerarios, es una opción común y que suele repetirse en la mayoría de ellos. En la adaptación que estos eventos también sufren, los elementos decorativos conviven con la introducción de otros con la labor de ambientar el espacio en el cual se lleva a cabo el evento funerario. La música es uno de estos nuevos elementos que acompañan a la comunidad en la despedida del miembro fallecido.
 - **Obsequios:** La creación de obsequios que ayuden a recordar el evento social al que asistimos, también tiene cabida en la celebración de los eventos funerarios. Marca páginas, tarjetas de recuerdo con pasajes bíblicos en el caso de ser un evento con tintes religiosos, figuras artesanales e incluso la opción a posteriori de contener las cenizas del difunto convertidas en un diamante y repartirlo entre los familiares más allegados, son algunas de las opciones que se observan en los eventos funerarios.

VII. Conclusiones

La existencia de los eventos funerarios se remonta a las primeras civilizaciones conocidas, y se daban de manera regular y espontánea, dando cabida a un protocolo regularizado y diferente en la puesta en marcha de cada una de ellas.

Por ello, en la adaptación de este tipo de evento en el tiempo, encontramos por un lado, su carácter genuino en cuanto a que cada comunidad o grupo social, basándose en protocolos sociales estandarizados junto con la tradición y costumbre, los pone en marcha, y por otro, su adecuación a las características que contemplan los eventos sociales, opción que contrasta con su nula o carencia de inclusión dentro de tipologías afines, debido a los objetivos que este evento conlleva, sin hacer mención ni tener en cuenta a las características que contiene.

Por ello, y con la enumeración y explicación de cada una de las características que hemos hecho anteriormente, para la cual hemos utilizado la observación y comparación, podemos ver que los eventos funerarios no difieren demasiado de las características comunes de los eventos sociales, a expensas del carácter lúdico que suelen calificar a este tipo de evento como social y que es la única que no se cumple en su totalidad en los eventos funerarios.

Por ello, considero que es necesario crear una nueva rama dentro de

los eventos sociales, que den cabida a estos, donde la ociosidad pasa a un segundo plano y gana terreno acompañar a la familia y despedir al difunto.

Los funerales, ese evento situado en la oscuridad de las tipologías y que su organización depende de elementos genuinos en cada comunidad, debe ser considerado un evento social por cumplir con sus características en cuanto a la utilización de espacios y elementos decorativos, el refuerzo de vínculos emocionales y sociales, y el propio ámbito social en el que se desarrollan y donde tienen cabida.

VIII. Bibliografía

ARNALDI, P (1968): *Manual de relaciones públicas. Ibérico Europea de ediciones, Madrid.*

BODWIN, G. y otros (aut.) (2010): *Events Management.* Events Managements series, Londres.

FUENTE DE LA FUENTE, C (2004): *Técnicas de organización de actos.* Ediciones Protocolo, Madrid

KUBLER – ROS, E (2006): *La rueda de la vida,* Zeta bolsillo, Madrid.

OTERO, M. T. (2011): *Protocolo y empresa, el ceremonial corporativo.* Editorial UOC Barcelona.

SHONE A. Y PARRY, B (2004): *Successful event management,* Cengage learning, Reino Unido.

URBINA, J. A. (2011): *El gran libro del protocolo,* ediciones planeta, Madrid

Noticias relacionadas: <http://eldia.es/2013-02-28/OBSERVADOR/5-muertes-aumentan-Espana.htm> visitado el día 6 de septiembre de 2013.

Convention Industry Council <http://www.conventionindustry.org/index.aspx> visitado el día 8 de septiembre de 2013.

Embok: <http://ebookbrowse.net/embok-project-final-doc-d109187720> visitado el 8 de septiembre de 2013.

Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es/prensa/np767.pdf> visitado el 6 de septiembre de 2013.

Protocolo y comunicación en el derecho valenciano

Gisela Vilar Alicart
al055652@uji.es

I. Resumen

El protocolo institucional se ocupa principalmente de la ordenación de las instituciones y de las personas que las representan.

Con la Constitución española de 1978 se implantó una nueva estructura de poderes y se abrió la puerta a la autonomía de los distintos territorios con entidad propia que conformaban el estado español. Ante esta situación, hubo que regular el ordenamiento de las actuaciones en los que asiste la Corona, el Estado o las instituciones, para lo cual se aprobó el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado Español recogido en el Real Decreto 2009/1983.

La Comunidad Valenciana tiene su propio reglamento de ordenación de precedencias aprobado por el decreto 235/1999. Esta normativa actual tiene un precedente histórico, el derecho histórico del antiguo Reino de Valencia fundado por Jaime I que estuvo en vigor entre 1239 y 1707.

En este trabajo pretendemos realizar un estudio sobre el protocolo histórico del derecho valenciano extraído de las leyes que desde el nacimiento del Reino de Valencia se fueron dictando y compilando en un corpus legal propio y diferenciado hasta que en 1707 la promulgación del decreto de Nueva Planta anuló los fueros y los privilegios del Reino de Valencia.

Así mismo, se pretende demostrar que aquellos Fueros son la base del derecho protocolario imperante en la Comunidad Valenciana y que han supuesto una trasposición diferenciada del derecho protocolario existente en otros territorios que carecían de derecho histórico propio.

Palabras clave: Comunicación. Protocolo. Derecho histórico. Comunidad Valenciana. Generalitat Valenciana. Fueros

II. Introducción

Actualmente el protocolo se ubica dentro de las ciencias sociales. Es un elemento de relaciones públicas que se utiliza para transmitir de forma no verbal el mensaje que la organización desee hacer llegar a sus públicos internos y externos.

El protocolo es un conjunto de normas y disposiciones legales que junto a los usos, costumbres y tradiciones se utilizan para canalizar la acción del Estado, ya que rige la celebración de los actos oficiales y supone un dominio del arte y la técnica de la creación de las formas y las buenas maneras.

El protocolo institucional, además de ordenar las instituciones y las personas que las representan, actúa como elemento transmisor de la comunicación y es un instrumento que emplean las instituciones para

transmitir su identidad y su cultura de una forma uniforme, coherente e integrada.

Con la aprobación de la Constitución española de 1978 se reguló la implantación de una nueva estructura de poderes e instituciones unipersonales o colegiadas y abrió la puerta a la elaboración de los estatutos de autonomía de los distintos territorios con entidad propia que conforman el estado español.

Ante esta situación apareció la necesidad de regular el ordenamiento de actuación en todos aquellos actos oficiales en los que asiste la Corona, el Estado, las autoridades, las instituciones y personalidades que las representan, para lo cual se aprobó el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado Español recogido en el Real Decreto 2009/1983 además de toda una serie de normas que regulan el uso de la bandera, del himno o los tratamiento y honores.

Muchas de las Comunidades Autónomas, dentro de su ordenamiento jurídico propio, también han promulgado diferentes normas de protocolo tomando como base tanto la reglamentación del protocolo del Estado central como el derecho histórico que imperaba sus territorios, en el caso que este existiera.

Los derechos forales están reconocidos por la Constitución española en su disposición adicional primera, otorgando carácter constitucional a normas previas a la carta magna, estableciéndose ésta y los estatutos de autonomía como su marco legal referente. El artículo 31 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, aprobado por la Ley Orgánica 5/1982, reconoce la competencia de la Generalitat Valenciana para conservar, modificar y desarrollar el Derecho Civil Valenciano.

La Comunidad Valenciana tiene su propio reglamento de ordenación de precedencias aprobado por el decreto 235/1999. Esta normativa actual tiene un precedente histórico, basado en el derecho histórico del antiguo Reino de Valencia fundado por Jaime I que estuvo en vigor entre 1239 con la redacción de la primera Costum y 1707 cuando por el decreto de Nueva Planta fueron abolidos Els Furs de València, que habían sido jurados y promulgados por el rey Jaime I ante les Corts Valencianes en 1261.

Con la entrada de Jaime I en tierras valencianas el 9 de Octubre de 1238 descubrió la gran variedad normativa vigente en aquellas tierras, por lo que con la ayuda de sus juristas, el rey conquistador decidió crear unas nuevas normas que imperaran en aquellas nuevas tierras, Els Furs que eran totalmente independientes de los fueros de Cataluña o Aragón. El 7 de abril de 1261, Jaime I juró los fueros de Valencia ante les Corts Valencianes.

III. Objetivos

En este trabajo pretendemos realizar un estudio sobre el protocolo histórico del derecho valenciano extraído de las leyes que desde el nacimiento del Reino de Valencia les Corts Valencianes y el resto de

instituciones fueron desarrollando y compilando en un auténtico corpus legal propio y diferenciado del resto de territorios limítrofes hasta que la promulgación del decreto de Nueva Planta por Felipe de Borbón, que tras la guerra de Sucesión en 1707 supuso la anulación de los fueros y privilegios del Reino de Valencia.

Así mismo, se pretende demostrar que aquellos fueros son la base del derecho protocolario imperante en la Comunidad Valenciana y que ha supuesto una trasposición diferenciada del derecho protocolario existente en otros territorios que carecían de derecho histórico propio.

Los fueros son leyes creadas para constituir como Nación, Principado o Reino un territorio conquistado. Los fueros eran estatutos que documentaban los privilegios y usos con los que se regía y gobernaba el reino, eran otorgados por un monarca a las personas que poblaban el pueblo conquistado.

IV. Material y método

Estudio de la bibliografía que se referencia al final del presente trabajo.

V. Resultados

La ciudad de Valencia fue conquistada por Jaime I, el Conquistador (Montpellier 1208-Alcira 1276) en 1239, en el año siguiente, por iniciativa del propio rey se otorgó a la ciudad un marco jurídico y legislativo propio, diferenciado del resto de poblaciones que la rodeaban denominado el Costum. En un principio se otorgó por iniciativa real exclusivamente para la ciudad de Valencia y su finalidad era organizar administrativamente la población (Chabás, 1902: 45), aunque posteriormente se extendió a otras poblaciones conquistadas por las tropas reales, tal como se iban otorgando las Cartas Puebla, así sucedió con Denia, Vinaroz o Villafamés.

Este cuerpo jurídico, que en un principio fue redactado en latín, constituye el inicio del Derecho valenciano como ordenamiento jurídico diferenciado del que emplean los territorios vecinos, Castilla, Navarra, Aragón o Cataluña, pero también se diferencia de otras poblaciones ocupadas por las órdenes militares de Montesa o de los Hospitalarios que preferían aplicar la Costum de Lleida o las tierras ocupadas por los Señores Aragoneses que utilizaban el Fuero de Zaragoza o los mudéjares que se regían por la ley islámica (Furió: 1995: 68-69).

A pesar de esta diferenciación general, los juristas reales sí que se inspiraron en algunos elementos comunes del derecho local catalán, la Costum de Lleida, del derecho feudal, Els Usatges de Barcelona y el *Liber Iudiciorum*, y sobre todo del derecho romano, el *Corpus Iuris Civilis*. (Furió: 1995: 68-69).

El título oficial del primer código valenciano es El Costum de la ciutat de València, no se denominó Fuero, como en Aragón, ni Usos, como en

Cataluña, sino Costumbre, Consuetudo, a semejanza del que se utilizaba en Montpellier, lugar donde nació Jaime I. (Chabás 1902:21-22)

Aunque se llame Costum el cuerpo jurídico compilado no recoge las costumbre, basados en usos del pueblo, sino que emana directamente de la voluntad del rey, por la cual no son las costumbres las que se convierten en leyes, sino la ley que establece lo que ha de ser tenido por costumbre (Chabás, 1902:16).

En 1251 hubo una modificación en la nomenclatura, pasó a llamarse Fueros en vez de Costumbre, tal vez inspirado en los Fueros de Aragón que habían sido compilados en 1247. Seguramente este cambio de denominación fue acompañado de nueva codificación, pero no consta su promulgación aunque sí se sabe que la variación procedía de la potestad real directamente (Chabás, 1902: 16).

La implantación definitiva dels Furs a todo el Reino se produjo en 1261, fecha en la que el Rey juró los Fueros y las Costumbres en la ciudad de Valencia ante les Corts (Garci i Sanz 1978:5) comprometiéndose él y sus descendientes a cumplirlos y jurarlos. Esto supuso el nacimiento del reino de Valencia como estado soberano con un ordenamiento jurídico propio y diferenciado.

A pesar de lo anterior, los fueros coexistieron con el derecho aragonés que los señores feudales habían aplicado a las tierras pobladas por ellos y con les Costums de Lleida hasta la celebración de les Corts de València en 1626 (Meoro: 4924 ss).

Dentro de la estructura dels Furs, hay un apartado dedicado a la corte, en donde se recoge el ceremonial y el protocolo que regía en los actos regios.

Respecto a los reinos vecinos, en el Reino de Castilla la acción principal que prevaleció durante siglos fue la reconquista de los territorios ocupados por los musulmanes, por lo que no hubo una verdadera corte, las normas escritas eran escasas, lo que imperaba sobre todo era la tradición oral de los distintos palacios, donde lo que sí que había era un ceremonial regio más o menos importante en función a lo numerosa que fuera la corte que acompañaba a los reyes.

Solamente el asentamiento en un lugar favorece la formación de la corte y con ella se desarrollan unas normas ceremoniales imprescindibles para poder coexistir y esto no sucedió hasta la llegada al trono de Castilla de los Reyes Católicos, con los que aparecen ya varias categorías de oficiales y todo un sistema de reglas que permite a los soberanos gobernar sobre todos ellos y entre todas las personas que habitaban en la Corte. Así, siguiendo instrucciones de la Reina Isabel se recopiló toda una serie de normas de etiqueta de la corte, para que su hijo pudiera seguirlas como guía cuando gobernara, aunque no llegó a terminarse debido a la prematura muerte del infante (Otero. 2009: 91)

El Reino de Aragón recibía una gran influencia de Italia y Atenas debido a las transacciones comerciales, su orientación hacia el Mediterráneo y también por su cercanía al Papado, principal fuente de protocolo religioso.

Dentro de la Corona de Aragón hay que resaltar a Pedro IV de Aragón y II de Valencia (Balaguer 1319 – Barcelona 1387), conocido con el sobrenombre de El Ceremonioso. Destacó por su habilidad diplomática, por la organización de la Casa Real y de la administración así como por su preocupación cultural ya que él mismo inspiró y alentó la composición del conjunto de ordenaciones de palacio y capilla de los reyes de Aragón y de la armada. Era una corte con un ceremonial muy determinado que estaba reglamentado por una normativa muy detallada. Dejó escritas las normas taxativas de las ordenaciones de su casa y Corte, el modelo y juramento por el que debían ser coronados los Reyes en la Casa de Aragón (modelo que posteriormente copió Napoleón) en su compendio *Les Ordenacions fetes per lo Molt Alt Senyor en Pere Terç Rey d’Aragó*, sobre lo Regiment de tots los oficials de la seua Cort y también otorgó L’Ordenamiento de las Casas Reales y Cancillerías. La mayoría de estos escritos fueron redactados en aragonés.

La Corona de Aragón tiene su origen en la unión dinástica, vía matrimonial, entre el Reino de Aragón y el Condado de Barcelona en 1164, pero a pesar de esto ambos territorios conservaron independientes sus usos, costumbres y moneda, solamente a partir del siglo XIV fueron desarrollando instituciones políticas comunes. Del mismo modo, los territorios anexionados posteriormente por la política expansionista de la Corona, crearían y mantendrían separadas sus propias instituciones administrativas, económicas o jurídicas, a pesar de tener una figura regía común, como así sucedió con el Reino de Valencia o las Islas Baleares (Ubieto: 1989. 168-169).

Tras la victoria en la guerra de Sucesión Española que se desarrolló entre 1701 y 1713, entre Felipe V de Borbón y el Archiduque Carlos, todos los territorios que apoyaron a este último fueron privados de los privilegios y pactos que hasta ese momento mantenían, por lo que con el Decreto de Nueva Planta dictado en 1707 por Felipe V, fueron abolidos *Els Furs* y con ellos todas las instituciones propias del derecho foral valenciano. Lo mismo sucedió con el Reino de Aragón, el Principado de Cataluña, el Reino Mallorca que hasta ese momento conformaban la Corona de Aragón, los Señoríos Vascongados o el Reino de Navarra. Estableciéndose a partir de este momento las directrices, normas y ordenación del Reino de Castilla a través de las Chancillerías.

Consecuencia de lo anterior, todo el ceremonial y normas protocolarias propias del Reino de Valencia fueron también abolidas al desaparecer la corte y las instituciones administrativas, políticas, económicas y militares valencianas. A partir de este momento las normas de ceremonial y protocolo que imperaron en todo el reino de España fueron la etiqueta francesa de la Casa de Borgoña que Carlos I, con la ayuda del Duque de Alba, instauraron en la Casa del príncipe Felipe en 1547, y que se ha mantenido casi hasta nuestros días. (Otero.2009: 91)

El artículo 149.1.8ª CE establece que

el Estado tiene competencia exclusiva sobre la legislación civil, sin perjuicio de la conservación, modificación y desarrollo por las Comunidades Autónomas de los derechos civiles, forales o especiales, allí donde existan. En todo caso, las reglas relativas a la aplicación y eficacia de las normas jurídicas, relaciones jurídico-civiles relativas a las formas de matrimonio, ordenación de los registros e instrumentos públicos, bases de las obligaciones contractuales, normas para resolver los conflictos de leyes y determinación de las fuentes del Derecho, con respeto, en este último caso, a las normas de derecho foral o especial.

En consecuencia, los derechos forales están reconocidos por la Constitución española otorgando carácter constitucional a normas previas a la carta magna, estableciéndose ésta y los estatutos de autonomía como su marco legal referente.

Por otro lado el artículo 31.2 del Estatuto de Autonomía atribuye a la Comunidad Autónoma competencia exclusiva para la «conservación, modificación y desarrollo del Derecho civil valenciano», por otro lado el Tribunal Constitucional reconoció la competencia de las comunidades autónomas para ordenar sus propias autoridades y órganos en actos por ellas organizados y a los que no concurran con los órgano y autoridades del estado, motivo por el cual el Gobierno valenciano promulgó el Decreto 235/1999 por el que se regula el régimen de precedencias de la Comunidad Valenciana que fue modificado por el Decreto 77/2003.

La finalidad de ambas normas es la de ordenar la casuística relativa a la representación externa aplicable ante la concurrencia de autoridades y órganos en actos oficiales, tanto de carácter general, que son aquellos organizados por las autoridades e instituciones competentes para la celebración de festividades, acontecimientos y conmemoraciones, como los de carácter especial, que son los organizados por determinadas instituciones, corporaciones o autoridades para la celebración de acontecimientos relativos al ámbito específico de sus funciones, actividades o servicios.

Dando un breve repaso a la vixeoología, veremos unas notas sobre el uso de la bandera y el escudo del antiguo Reino de Valencia y de la actual Comunidad Valenciana.

Durante años se dio verosimilitud a una leyenda del historiador catalán Muntaner según la cual, en el siglo IX, el Conde catalán Carlos el Calvo, conmovido ante las heridas sufridas en combate de su servidor Wifredo el Velloso, introdujo cuatro dedos de su mano en las heridas y, manchadas sus yemas en sangre, dibujo en la pared de la tienda cuatro trazos rojos, dándoselos como enseña a él y a sus descendientes. Historiadores actuales han demostraron que Carlos el Calvo y Wifredo el Velloso no fueron contemporáneos e incluso vivieron en siglos distintos, por lo tanto no es posible que esta escena ocurriera realmente.

Las barras fueron adoptadas como emblema por Ramón Berenguer IV cuando era Conde de Barcelona y Príncipe de Aragón, abandonando las

armas barcelonesas primitivas, la cruz llana de gules.

La bandera cuatribarrada tampoco era la bandera del Rey Jaime I. No existe ni un solo documento que así lo diga. La única representación que existe de dicha bandera, es la que figura en el fresco que se conserva en el Museo Nacional de Arte de Cataluña, procedente del Palacio Aguilar, la cual fue pintada al final de la vida del rey Jaime I, quien aparece, durante el asedio de Mallorca, sentado a la puerta de una tienda, en la cual ondea una bandera de dos barras rojas en fondo amarillo. A lo largo del reinado de Jaime I el número de barras que utilizó en su escudo no era constante igual utilizaba tres que cinco.

A partir de 1250, la heráldica hispánica comenzó a establecerse e institucionalizarse, dándoles mayor significado y contenido a los símbolos, es entonces cuando aparecen las dos barras usadas por Jaime I que fueron adoptadas por los valencianos. Su nieto, Jaime II, plasmó en su blasón tres barras, pero los valencianos siguieron usando dos.

La figura capital del proceso heráldico fue Pedro II de Valencia y IV de Aragón, el Ceremonioso. Fue este rey, hacia 1360, quien fijó definitivamente el número de barras en cuatro y adoptó el escudo que hoy utiliza la Generalitat Valenciana. Fue también en su reinado cuando se establecieron los blasones de ciudades como Valencia y Barcelona. Este rey permitió a algunas ciudades el uso de su emblema barrado, les impuso distintivos, así por ejemplo para Barcelona utilizó la cruz llana roja y a Valencia se le concedió una corona.

La señera valenciana fue creada hacia 1365, en agradecimiento del Rey Pedro el Ceremonioso por los esfuerzos desempeñados por los valencianos en rechazar a las tropas de Pedro I de Castilla. En aquella época no existían banderas como símbolos territoriales, sino enseñas heráldicas de reyes, nobles o villas. Así, la bandera de la Ciudad de Valencia reflejaba su escudo. La Senyera de Valencia era la bandera del Rey de Valencia, la bandera real valenciana, la "bandera real nostra" la denominó Fernando II de Valencia, el Católico. Por ello, era la bandera principal de la hueste feudal que el Rey podía convocar en el Reino de Valencia para luchar contra rebeldes o invasores. En los documentos internos del Consell, se refieren a la senyera indistintamente como la "bandera de la ciutat" o como la "bandera Real". También fue la señera que encabezó los diversos asaltos y asedios que culminaron con la rendición del castillo de la Muela de Villahermosa, donde don Jaime de Aragón se entregó.

El 31 de mayo de 1449, el Consejo municipal dispone que, ante el deterioro de la antigua señera, el Pendón de la Conquista entregado por Jaime I a la Ciudad de Valencia, sea sustituida por otra señera similar pero con corona. Esta nota se recoge en el Manual de Consells que data del 1447 y que actualmente se encuentra en el Archivo Municipal de Valencia.

Tras la guerra de Sucesión y la abolición de los Fueros, la senyera fue ocultada hasta 1838. En ese año se volvió a sacar para celebrar el V Centenario de la conquista por Jaime I. A partir de entonces comenzó a

figurar en la procesión del día del Corpus en la ciudad de Valencia y ello hizo que perviviera como símbolo de los valencianos durante los siglos XVIII y XIX.

En el actual estatuto de autonomía en su artículo 4 se describe la bandera como «la tradicional "Señera" compuesta por cuatro barras rojas sobre fondo amarillo, coronadas sobre franja azul junto al asta» y en el artículo 2º de la ley 8/1984 de la Generalidad Valenciana de 4 de diciembre se regulan los símbolos de la Comunidad Valenciana y su correcta utilización.

VI. Conclusiones

Estudiada la bibliografía que se relaciona, y sin perjuicio de ahondar en mayor profundidad sobre este tema en un estudio más amplio, podemos obtener las siguientes conclusiones:

1. El derecho foral valenciano tiene una entidad jurídica propia y diferenciada del ordenamiento que se seguía en otros territorios colindantes.

2. Las normas ceremoniales o protocolarias de la Corte Valenciana seguían una ordenación propia que quedó recogida en els Furs que juró Jaime I y todos sus descendientes y en la normativa dictada posteriormente por Pedro IV.

3. El derecho actual es hereditario del antiguo derecho foral valenciano.

4. Las normas de precedencia y la vixología actuales de la comunidad valenciana son herencia derivada de las antiguas normas forales.

5. El ceremonial y normas de protocolo usadas en la corte valenciana medieval eran particulares de la misma y diferenciadas de los reinos vecinos y prevalecieron hasta que el tratado de Nueva Planta las abolió.

VII. Bibliografía

LEGISLACIÓN

Constitución Española de 1978 publicado BOE 311 de 29 de diciembre de 1978

Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana, aprobado por Ley Orgánica 5/1982

Real Decreto 2009/1983 que regula el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado Español

Decreto 235/1999 de 23 de diciembre por el que se regula el régimen de precedencias de la Comunidad Valenciana

Decreto 77/2003 de 27 de junio del Consell de la Generalitat Valenciana

LIBROS

ATIENZA A. (2001): *La real senyera: bandera nacional dels valencians*. Real Academia de Cultura Valenciana. ISBN 9788-489737266

CHABÁS, R (1902): Génesis del Derecho foral de Valencia, Valencia.

FURIÓ, A. (1995): Historia del País Valencia. Valencia. Alfons el Magnanim. IVEI.

GARCÍA I SANZ, A (1978): Els Furs.

CLEMENTE MEORO, M. E.: Las competencias de la Comunidad Autónoma Valenciana en materia de Derecho civil

RAMÓN FERNÁNDEZ, F. (2010): Prospectiva del Derecho Civil Foral Valenciano.

SIERRA SANCHEZ, J. (2008): Protocolo, herramienta comunicativa, persuasiva y simbólica. Zer. Vol. 13 – Núm. 24. ISSN: 1137-1102. 2008

OTERO ALVARADO, María Teresa (2009): Història del protocol. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona

(2009): Protocolo y Organización de Eventos. UOC. Carrera Edició S.L. Barcelona. ISBN 978-84-9788-813

UBIETO, A. (1989): La Reconquista aragonesa. Historia de Aragón. Excelentísima Diputación de Zaragoza. ISBN 84-7820-046-0

PÁGINAS WEB

[HTTP://WWW.CARDONAVIVES.COM/ARTDOCUMENTOS.ASP?ID=3245](http://www.cardonavives.com/artdocumentos.asp?id=3245)

[HTTP://WWW.ENCICLOPEDIA-ARAGONESA.COM](http://www.encyclopedia-aragonesa.com)

[HTTP://WWW.IHISTORiarTE.COM/2013/10/LOS-DECRETOS-DE-NUEVA-PLANTA/](http://www.ihistoriararte.com/2013/10/los-decretos-de-nueva-planta/)

[HTTP://PASEUSTEDPRIMERO.WORDPRESS.COM/TAG/BUENAS-MANERAS](http://paseustedprimero.wordpress.com/tag/buenas-maneras)

[HTTP://WWW.PROTOCOLO.ORG/SOCIAL/USOS SOCIALES/RECORRIDO HISTORICO DEL P
ROTOCOLO EN ESPANA CITAS HISTORICAS DEL PROTOCOLO.HTML](http://www.protocolo.org/social/usos_sociales/recorrido_historico_del_protocolo_en_espaa_citas_historicas_del_protocolo.html)

[HTTPS://ES.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/FUEROS DE VALENCIA](https://es.wikipedia.org/wiki/Fueros_de_Valencia)

[HTTP://ES.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/CORONA DE ARAG%C3%B3N](http://es.wikipedia.org/wiki/Corona_de_Arag%C3%B3n)

Twitter y prensa tradicional. Muestra de la cobertura del debate del estado de la nación de 2013

Ricardo Nadal Martínez
al146969@uji.es



I. Resumen

La adaptación de los medios sociales a todos los ámbitos de la información está generando cambios sustanciales que son el motor del nuevo ambiente informativo emergente en las sociedades modernas. El presente artículo plantea una comparación, desde una perspectiva periodística, de cómo se desarrolló la cobertura del último Debate sobre el Estado de la Nación, el 20 de febrero de 2013 entre la plataforma Twitter, representante de la comunicación online y las dos cabeceras con mayor número de lectores diarios de la prensa española, como medios de comunicación tradicionales y offline que son, el diario El País y El Mundo. Para ello, se compara por una parte, cuáles fueron los temas que presentaron mayor relevancia para los usuarios de la plataforma de microblogging que siguieron el encuentro mediante el hashtag #DEN2013, y los temas que cada diario consideró más importante. Asimismo, también se busca conocer cuáles fueron los actores más activos a través de Twitter para averiguar cuál es la participación media en el escenario online de los tres actores principales de la comunicación política.

Palabras clave: Comunicación Política, hashtag, #DEN2013, cobertura, prensa, online, offline, medios sociales, Social Media.

II. Introducción

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) en los procesos de producción periodística está comportando cambios sustanciales en todos los niveles de la órbita profesional. Con esto, la emergencia de un nuevo ambiente informativo se hace presente mediante los nuevos usos y las nuevas formas de acceso y consumo de información. Este hecho supone que el sistema de comunicación de masas formado principalmente por las organizaciones dedicadas a la elaboración y distribución de contenidos de carácter informativo, vean modificado su funcionamiento y a su vez, comiencen a perder el peso de legitimación social que les ha caracterizado tradicionalmente, al tratarse de un modelo asimétrico de comunicación (Hermida, 2012), ya que los ciudadanos pueden acceder a las noticias, en función de sus intereses, por otras vías.

Este nuevo orden proviene de dos fenómenos clave. Por un lado, el aumento del número de actores con capacidad de intervenir en la producción de noticias, y por el otro, las modificaciones del flujo informativo debido a cuatro aspectos básicos como son, la aceleración en la difusión de noticias (McNair, 2003; Hermida, 2010; Karlsson & Strömbäck, 2010; Phillips, 2012), su distribución a través de plataformas multimedia (Jenkins, 2006; Deuze, 2007), la fragmentación de la audiencia debido a la abundancia informativa (Webster & Ksiazek, 2012),

y por último, la disseminación a nivel global de la información (McNair, 2006; Castells, 2009). De esta manera, se generan nichos de mercado informativo que trascienden a los medios convencionales, son, por tanto, los blogs, las redes sociales, o medios alternativos (Williams & Delli Carpini, 2011).

Concretamente, los medios sociales se han configurado como espacios en Internet con las características ideales para convertirse en la principal puerta informativa (Campos, 2008). Al mismo tiempo, otro aspecto clave en las redes sociales es que dotan a los usuarios de la capacidad de lanzar sus mensajes, sus ideas, sus maneras de ver el mundo (Staney 2008; Rodrigues, 2010), a una esfera donde todas las voces que intervienen participan de los mismos recursos para tener visibilidad.

Los medios sociales junto a la web 2.0 han contribuido al empoderamiento del ciudadano, (Jenkins, 2006) porque hace posible que ellos trasladen sus propios mensajes, sus puntos de vista, al fin, sus propios contenidos de carácter simbólico (Staney 2008; Rodrigues, 2010). Además de esto, los ciudadanos pueden monitorizar o vigilar el proceso de cobertura informativa de cualquier acontecimiento realizada por los medios tradicionales (Schudson, 1998; Deuze, 2008; Keane, 2009; Casero, 2010; Feenstra, 2012). De este modo, no dependen como hasta ahora de la generación de contenidos, exclusivamente, por parte de los medios de comunicación. Estamos, por tanto, en un nuevo espacio informativo caracterizado por ser un sistema de auto-comunicación de masas (Castells, 2009), en el que los actores sociales, y por consiguiente, las audiencias en general intervienen en la elaboración de las noticias a través de comentarios o respuestas (Hermida & Thurman, 2008), por un lado, y ocupando la posición de fuente informativa durante el proceso de producción de las mismas, por otro (Carpentier, 2011).

Uno de los efectos determinantes del nuevo orden es la diversidad de voces que tienen visibilidad en las esferas públicas (Casero, 2010). Víctor Sampedro apunta a la existencia de una esfera central mayoritaria, y a su vez, rodeada de esferas periféricas más pequeñas. Esa esfera mayoritaria la formarían las instituciones políticas, las informativas y las demoscópicas. El grupo de las esferas más pequeñas, la compondrían distintos colectivos de la sociedad civil y estarían abiertas a la participación (Sampedro, 2000).

Internet se sitúa, en este contexto, como el espacio que posibilita que las esferas públicas periféricas proliferen, se conecten entre ellas e incluso puedan influir en la central (Sampedro & Resina, 2010). El carácter social de las web 2.0 y los Social Media convierten estas plataformas en lugares ideales para la participación ciudadana (Cebrián, 2008).

La plataforma de microblogging Twitter se instaura, debido a sus características generales, como uno de los principales motores de seguimiento y participación ciudadana en asuntos de carácter políticos, entre otros, en las sociedades postindustriales y democráticas. Al mismo tiempo, se implanta como una de las principales plataformas de creación

de contenidos y difusión de ideas. Se estima que en todo el mundo se lanzan más de 50 millones de twitts diarios (Twitter, 2010).

Sin embargo, la literatura académica sobre el impacto de Twitter en el periodismo, a día de hoy, es limitada. Pese a ello, son varios los autores (Adams, 2010; Hermidia, 2009, 2012; Bruns & Burgess, 2012; Broersma & Graham, 2012; Verweij, 2012; Murthy, 2012) que han tratado de acercarse al fenómeno desde una perspectiva teórica para explicar en qué consisten esos cambios.

El microbloggin ha sido definido como una nueva tecnología mediática que permite mejorar la capacidad comunicativa y que comparte algunas similitudes con los medios tradicionales (Hermidia, 2009), además de permitir el acceso inmediato a la información por parte de una mayoría de ciudadanos en la que cada uno de ellos puede añadir conocimientos instantáneamente (Sustein, 2006).

En este punto se hace necesario un estudio que centre su atención en las modificaciones que se introducen en las rutinas periodísticas tradicionales, así como también, qué cambios aportan, los medios sociales, en las relaciones de poder generadas entre los principales actores de la comunicación política, a saber, los actores políticos, los mediáticos y los ciudadanos (Mazzoleni, 2010). Del mismo modo, también es interesante un estudio que explore ese nuevo ambiente informativo y que trate de vislumbrar qué coincidencias existen entre los temas con mayor visibilidad tanto en las noticias de naturaleza online, como las informaciones offline.

III. Objetivos

Los objetivos que persigue este artículo se centran en los siguientes puntos:

1. Conocer cuáles son los temas más seguidos a través de Twitter comparándolos con los temas que mayor cobertura les otorga la prensa tradicional y averiguar si esta, continúa representando las preocupaciones de la sociedad, es decir, si existe una relación directa entre los mensajes que emiten los actores sociales en el ámbito online y aquellas cuestiones que los medios tradicionales les confiere mayor visibilidad.
2. Averiguar qué actores son los más activos en el escenario digital, ya que se trata de un contexto en el que a priori todos los participantes cuentan con los mismos recursos.

IV. Material y método

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos decidido dividir la metodología en dos partes.

4.1 El hastag como motor de conversaciones

En primer lugar, para conocer cuál fue el flujo de la actividad en Twitter durante el Debate sobre el Estado de la Nación, se analizará el hashtag #DEN2013, presente en la mayoría de mensajes que se crearon para la conversación sobre el evento mediante un análisis de contenido de carácter cuantitativo. Los tweets de la muestra, serán los emitidos exclusivamente durante el día 20 de febrero, el mismo día que se celebró la primera sesión del encuentro político. El análisis de esos mensajes se efectuará a tres niveles. El primer nivel será el nivel de contenido. En este nivel se tendrán en cuenta cuáles fueron los 15 temas más abordados, por lo tanto, los temas que despertaron mayor interés para los actores que estuvieron siguiendo mediante el sitio el debate parlamentario, en definitiva, cuántos mensajes se dedicaron y a qué temas.

El segundo de los niveles de análisis será el de emisor. A partir de los perfiles de los usuarios que emitieron un tweet en la cadena de conversación del hashtag, se comprobará quiénes fueron los 50 emisores que más mensajes lanzaron. Los perfiles se concretarán en la división de tres grupos, los grupos de actores que componen la comunicación política (Mazzoleni, 2010:30). Por lo tanto, el primer grupo será el de actores políticos para referirse al conjunto de instituciones y/o personas vinculadas con la actividad política, presentes o no en el hemiciclo del Congreso de los Diputados. Partidos políticos, sindicatos, instituciones como Ministerios, Diputaciones serán el objeto contabilizable en este apartado.

El grupo de los actores comunicativos, el segundo, donde se englobará al conjunto de las instituciones mediáticas (y aquellas personas vinculadas), que desarrollan actividades de producción y distribución de conocimiento como información, ideas, cultura (McQuail, 2000:33). Periodistas, medios de comunicación, agencias de información serán los sujetos a tener en cuenta dentro de este grupo.

Por último, los actores sociales. Este es el colectivo que al carecer de una estructura organizacional sólida, más dificultades han presentado para todos los expertos para poder contabilizarlos en los sondeos. No son exclusivamente los votantes o afiliados a alguna formación política. Tampoco son ciudadanos catalogados dentro de un perfil concreto por razones de edad, segmento social o grupo económico. Poder contabilizar la participación de este tipo de actor de una manera cuantitativa es una de las aportaciones que más valor añaden los medios sociales a las investigaciones en comunicación. Por lo tanto, en este grupo serán consideradas todas las voces de ciudadanos, asociaciones, o colectivos de carácter social que decidieron participar en las conversaciones de Twitter.

Del mismo modo, también se analizarán las interacciones, entendiéndose como interacción las dos fórmulas de expresión pública de mensajes posibles en la plataforma de microblogging, esto es, la respuesta de mensajes y el retweet. Con este apartado del análisis donde

se contabilizan todos los grupos tiene el propósito de conocer entre qué colectivos existe mayor interacción.

Para gestionar el inmenso volumen de mensajes, se ha solicitado a la empresa Pirendo un total de cinco gráficas de sobre el número de apariciones del hashtag #DEN2013, la evolución de usuarios únicos que han participado en él, el total de esos usuarios únicos, un listado con los principales temas y una tabla con los usuarios más participativos.

4.2 El Debate de la Nación a través de El País y El Mundo

La segunda fase del análisis abordará el aspecto offline de la información acerca del Debate sobre el Estado de la Nación, es decir, un análisis a través de los medios tradicionales de la prensa escrita. Esto posibilitará realizar una comparativa entre ambas dimensiones para poder conocer las diferencias y similitudes que las impregnan. Para ello, se tomará como muestra los dos periódicos españoles que cuentan con mayor difusión. Se trata, por tanto, del diario El País, que cuenta con 1.862 lectores al día, según la última oleada del Estudio General de Medios, y el diario El Mundo al que se le atribuye una media de 1.170 lectores, según el mismo estudio. La muestra seleccionada corresponde a las páginas dedicadas a tratar la información política del encuentro parlamentario que en ambas cabeceras ocupan un apartado especial. La metodología propuesta para tal fin será un análisis de contenido de carácter cuantitativo acerca de los temas que mayor tratamiento tuvieron y las páginas dedicadas a ellos. Es decir, pretendemos averiguar qué temas fueron los más destacados otorgándoles mayor visibilidad en las páginas de los diarios.

V. Resultados

5.1. El hastag como motor de conversaciones

Durante la jornada del 20 de febrero fueron un total de 94.577 mensajes los que se emitieron con el hashtag #DEN2013. Esos tweets los lanzaron 29.405 usuarios registrados que quisieron participar en la conversación sobre el debate político. La hora de mayor actividad registrada fue a las 13:20 horas, minuto en el que un total de 1.194 usuarios estaban lanzando tweets, una cifra que supera en 14 puntos al número de lectores medios del diario El Mundo, segunda cabecera española en función de su público lector. Es decir, en el punto álgido de tráfico en Twitter, hubo más usuarios conversando en línea sobre el Debate de la Nación, que lectores que consumieron la información en El Mundo, al día siguiente. Los temas más abordados en la actividad de Twitter (Fig. 1) fueron, principalmente, el propio acto en sí sobre el debate, es decir, que los usuarios utilizaron Twitter, ante todo, para expresar su opinión sobre qué les estaba pareciendo el encuentro.

Tabla 1. Temas más comentados en #DEN2013 / Fuente: Pirendo

Tema / Palabra	Apariciones
#DEN2013	94.117
RAJOY	38.414
RUBALCABA	12.497
#LASMEDIDASDERAJAY	5.837
CORRUPCIÓN	5.269
GOBIERNO	4.542
ESTADO	4.167
DISCURSO	4.042
DEBATE	3.810
ESPAÑOLES	3.267

En segundo lugar, la figura del presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, fue la cuestión que mayor interés despertó para la audiencia, comentarios acerca de su gestión, críticas, alabanzas, fueron los mensajes que giraban en torno a la figura del presidente.

En tercera posición se sitúa, el jefe de la oposición Alfredo Pérez Rubalcaba, y por último, el conjunto de medidas que Mariano Rajoy presentó en su intervención del debate. Entre el primer y el segundo tema existe una diferencia de 55.703 apariciones. Es el tramo más diferenciado entre los intereses de los twittereros. Sin embargo, hay que señalar que los temas destacables son los tres primeros, ya que el resto se sitúan en una posición alejada de la cúspide de apariciones experimentando una evolución negativa a un ritmo estable. Los temas que ocupan la sexta, séptima y octava posición en el interés de los usuarios, solamente existen una diferencia de 400 apariciones.

Los actores que más mensajes emitieron (Fig. 2) en el sitio fueron los actores políticos. Un 64% del registro de los 50 usuarios más activos corresponde a este grupo. Una cifra muy por encima del resto de actores. Tanto los comunicativos como los sociales se reparten a partes iguales un 18% de participación en la muestra. Estos datos sitúan a los actores políticos en una posición de mayor visibilidad a raíz de su presencia superior. Desde un aspecto cuantitativo, a mayor número de mensajes emitidos, mayor presencia se consigue en la red. La irradiación masiva ha sido la estrategia de comunicación que los políticos han llevado a cabo durante el encuentro parlamentario.

Tabla 2. Usuarios más activos en el *hashtag* #DEN2013 / Fuente: Pirendo.

Tipo de Actor	Total (50)
A. Comunicativos	13
A. Políticos	24
A. Sociales	13

5.2 El Debate del Estado de la Nación El País y El Mundo

Ambas cabeceras, las de mayor difusión de la prensa española, destinaron en sus respectivas ediciones, una sección especial para las informaciones sobre el debate en el Congreso de los Diputados. En el caso de El País fueron las seis primeras páginas incluyendo la portada, las destinadas a tal fin. En el periódico El Mundo, la cifra aumenta hasta las siete páginas.

Tabla 3. Espacio (%) destinado a cada tema / Fuente: Elaboración propia

Temas de EL PAÍS	Espacio dedicado
Debate Rajoy- Rubalcaba	40%
Gestión del Gobierno	30%
Cayo Lara	10%
Reformas	5%
Trabajo Temporal	5%
Patrimonio de diputados	5%

Por su parte, El País (Fig. 3) destinó la mayor parte de su espacio, un 40% a narrar cómo fue el debate mantenido entre el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, y el principal líder de la oposición Alfredo Pérez Rubalcaba. En segundo lugar, el 30% de todo el espacio se destinó a tratar sobre la gestión del Gobierno de España durante la presente legislatura. Para el resto de cuestiones, El País dedicó unos porcentajes menos significativos.

Tabla 4. Espacio (%) destinado a cada tema / Fuente: Elaboración propia

Temas de EL MUNDO	Espacio dedicado
Gestión de Rajoy	35%
Debate Rajoy- Rubalcaba	15%
A. P. Rubalcaba	15%
Rosa Díez	15%
Cayo Lara I	10%
J. A. Duran Lleida	10%

El tema estrella para el diario El Mundo (Fig. 6) fue la gestión del gobierno de Rajoy. A este, se le dedicó un 35% del espacio total destinado a la información sobre el debate. En segundo lugar, se sitúa el encuentro entre el presidente Rajoy y el jefe de la oposición Rubalcaba. Posteriormente, el diario también destina un 15% a tratar la intervención de Rubalcaba, y Rosa Díez (UpyD), y un 10% para Cayo Lara (IU), misma cifra que se destina a la intervención de Josep Antoni Duran Lleida (CiU). Ambos rotativos ponen de manifiesto que los temas más relevantes son, por un lado, la gestión del Gobierno de España, y por otro, la disputa dialéctica entre el presidente del Ejecutivo y líder del principal grupo de la oposición.

VII. Discusión y conclusiones

7.1 Discusión

El análisis efectuado sobre el desarrollo del Debate sobre el Estado de la Nación demuestra que existe una importante reorganización del ambiente informativo (Chadwick, 2011; Fenton 2010), ya que un total de 29.405 actores de diferentes grupos eligieron Twitter para informarse de cómo se estaba desarrollando la sesión, que son, en definitiva, una representación del nuevo orden y su diversidad de voces con visibilidad en la esferas públicas (Casero, 2010).

Este medio social se incorporó a las vías tradicionales de acceso a la información como son la emisión por radio o televisión. En este sentido hay que señalar que el Debate sobre el Estado de la Nación fue íntegramente retransmitido en directo por el Canal Parlamento, perteneciente al Congreso de los Diputados, por el canal 24 horas de Televisión Española y, en radio, por la emisora Radio 5 de Radio Nacional de España.

Además de ello, también aparecen nuevos actores comunicativos (Pérez, 2008) como @Infosensible, situado en la posición 23 de la tabla de los 50 usuarios más participativos que utilizan su visibilidad en Twitter para trasladar noticias mediante el uso de plataformas multimedia (Jenkins, 2006; Deuze, 2007) en la que los usuarios podían acceder a archivos fotograficos del momento en el que se estaba celebrando el encuentro, al mismo tiempo que fragmentos audiovisuales con la comparecencia completa de Mariano Rajoy, etc. Sobre esta cuestión no puede quedar olvidado que el material o recursos de los que hacen uso estos nuevos actores comunicativos, suelen proceder de otros medios de comunicación. En el caso concreto de @Infosensible, la mayoría de links a imágenes que aparecen en sus tweets, proceden de medios tradicionales incluyendo agencias.

La difusión y la aceleración de información (McNair, 2003; Hermidia, 2010; Karlsson & Strömbäck, 2010; Philips, 2012) es una realidad que impregna el funcionamiento de Twitter. En el momento de mayor circulación de mensajes con el hashtag #DEN2013, fueron 1.194 usuarios los que estaban creando contenido durante el mismo minuto. Hay que señalar que todos los tweets no tienen porqué ser informativos. En este aspecto no se puede precisar cuántos mensajes contenían núcleos de información y cuántos estaban compuestos de mensajes opinativos. Para tal fin, se necesitaría realizar un análisis de contenido de carácter cualitativo sobre el contenido de 94.577 twitts. Esta estructura horizontal genera un orden caótico de informaciones difícilmente controlables (McNair, 2006; Hermidia, 2010) para todos los actores, ya que se pone de manifiesto la comunicación many-to-many.

Este hecho, sin embargo, entronca directamente con el fenómeno del empoderamiento del ciudadano (Jenkins 2006), que directamente pudo emitir sus opiniones de aquello que le pareció oportuno, sus manera de ver el transcurso del debate, criticar o ensalzar a los políticos (Stanyer 2008; Rodrigues, 2010).

En la misma línea queda demostrado que Twitter, durante el debate fue un instrumento de monitorización y vigilancia de la cobertura informativa del propio acto (Schudson, 1998; Deuze, 2008; Keane, 2009; Casero-Ripollés, 2010; Feenstra, 2012). Pese a la predominancia de la cobertura realizada, mayoritariamente por los actores políticos, tanto los actores comunicativos como los sociales destacaron aquellas cuestiones que consideraban más importantes. Respecto a los actores comunicativos fueron dos medios radiofónicos tradicionales, a saber, Cope, con 224 tweets y, Onda Cero, con 183, los actores que encabezan la listas de usuarios más participativos, en primera y segunda posición, respectivamente. El medio radiofónico se ha caracterizado por la inmediatez, por ser el primero en informar de aquello que ocurre. El uso de Twitter para este medio, permite tener mayor actualización en la coberturas, así como también ofrecer a los oyentes que siguen en streaming la emisión, recursos multimedia como cortes de voz, vídeo o texto.

La plataforma de microbloggin puso de manifiesto, además, que el monopolio regentado por los actores comunicativos y políticos en el sistema de comunicación de medios tradicional (Casero, 2010) queda debilitado.

7.2 Conclusiones

Las conclusiones generales de esta investigación se basan en dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la misma.

En primer lugar, los temas más destacados por los diarios impresos y los temas más comentados por los usuarios de Twitter coinciden. Son los temas que se centran en la gestión del Gobierno de España y, concretamente, en la figura de Mariano Rajoy. Por consiguiente, también el análisis del líder del partido mayoritario de la oposición, Alfredo Pérez Rubalcaba fue un tema de interés mayoritario tanto en los medios de comunicación, como para el medio social. Sin embargo, sí que existe un conjunto de temas alrededor de los dos principales que se diferencian entre las distintas plataformas informativas. Mientras que para Twitter la corrupción o el empleo ocupan un gran volumen de mensajes, tanto en El País como en El Mundo, son cuestiones nimias que no tienen apenas presencia en las páginas. Además del presidente del Gobierno y el secretario general del principal partido político de la oposición, el diario El País destina un 10% de espacio a la figura de Cayo Lara, coordinador general de Izquierda Unida (IU). En esta ocasión, El País y Twitter coinciden en la visibilidad de temas secundarios. En el caso de El Mundo, también le dedica a Cayo Lara una parte de su espacio sobre la información del debate, pero antepone otros actores políticos otorgándoles mayor visibilidad como son Rosa Díez de UpyD y Josep Antoni Duran Lleida de CiU.

Por consiguiente, los medios de comunicación analizados y Twitter coinciden en el núcleo de aquello más relevante de la jornada, la gestión del Gobierno y el encuentro entre Rajoy y Rubalcaba. Sin embargo, en los temas secundarios, los usuarios de Twitter se acercaron más a temas como la corrupción o la economía, con los que los actores sociales tienen una conexión directa. Sin embargo, tanto El País como El Mundo, destinan sus espacios a dotar de visibilidad a los actores políticos y, posteriormente, a representar cuáles son las discrepancias entre ellos. Es decir, los usuarios del microblogging crean conversaciones y desarrollan sus intereses desde un punto de vista temático, economía, corrupción, Estado, no tomando como referencia a un político y desarrollando un discurso alrededor de su figura.

En segundo lugar, los actores políticos son los que más presencia tienen en Twitter en asuntos de carácter político. La incorporación del medio social a su actividad diaria es una tendencia en alza. Este grupo no ocuparía los primeros puestos en un ranking en el que contabilizara exclusivamente el número de mensajes emitidos, sin embargo, sí experimentan una alta presencia (número de perfiles) en el sitio

microblogging. Este hecho unido a una participación moderada en el flujo de mensajes genera que el grupo de los actores políticos se erijan como el los actores que mayor presencia tuvieron en Twitter durante la celebración del debate del Estado de la Nación. Asimismo, durante el análisis se detectaron distintos usos de los perfiles en Twitter por parte de políticos. De ese modo, se localizaron perfiles con un uso muy elevado respecto a la emisión de mensajes como @agarzon, correspondiente al diputado de Izquierda Unida, Alberto Garzón o @jovigama, cuyo usuario es José Vicente Gallego, presidente de Noves Generacions del Partit Popular de Torrent (València). En este sentido hay que destacar que los perfiles con mayor número de irradiación de tweets corresponden, en su amplia mayoría, a gabinetes de comunicación de los partidos y no a individuos políticos propiamente dicho.

VIII. Bibliografía

ABEJÓN, P. SATRE, A. LINARES, V. (2012). Facebook y Twitter en campañas electorales en España. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones, 5, 1, 129-159.

BENKLER, Y. (2006). The Wealth of Networks: how social production transforms markets and freedom. New Haven, CT: Yale University Press.

BROERSMA, M. GRAHAM, T. (2012). Social Media as a Beat. Journalism Practice 6,3, 403-419.

BURGESS, J. BRUNS, A. (2012). (Not) The Twitter Election. Journalism Practice, 6,3, 384-402.

BRUNS, A. (2010). Oblique Strategies for Ambient Journalis”, M/C Journal 13,2.

CAMPOS, F. (2008). Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales. Revista Latina de Comunicación Social, 63, 287- 293.

CASERO, A. (2009). El control político de la información periodística. Revista Latina de Comunicación Social, 64, 354-366. DIO: 10.4185/RLCS-64-2009-828-354-366

CASERO, A. (2010). ¿El despertar del público?: comunicación política, ciudadanía y web 2.0. Meios de comunicação e cidadania, 107-122. Sao Paulo: Cultura Académica.

CASERO, A. (2012). Más allá de los diarios: el consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. Comunicar, 39, 151-158.

CASERO, A. FEENSTRA, R. (2012). The 15-M Movement and the new media: A case study of how new themes were introduced into Spanish political discourse. The New News. Australia: MIA

- CASTELLS, M. (2008). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- CEBRIÁN, M. (2008). La Web 2.0 como red social de comunicación e información. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 14, 345-361.
- DEUZE, M. (2007). Convergence culture in the creative industries. *International Journal of Cultural Studies*, 10, (II), 243-63.
- CHADWICK, A. (2011). The Political Information Cycle in a Hybrid News System: The British Prime Minister and the “Bullygate” Affair. *International Journal of Press/Politics*, 16, (I), 3-29.
- FENTON, N. (2010). *New Media, Old News. Journalism and Democracy in the Digital Age*. London: Sage.
- GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- HERMIDA, A. (2010a). *Twittering the News*. *Journalism Practice*, 4, (III), 297-308.
- HERMIDA, A. (2010b). From TV to Twitter: How Ambient News Became Ambient Journalism. *Media-Culture Journal*, 13, 2.
- HERMIDA, A. (2012). Tweets and Truth: Journalism as a discipline of collaborative verification. *Journalism Practice*.
- HOWE, J. (2008). *Crowdsourcing: why the power of the crowd is driving the future of business*. New York: Crown Business.
- JENKINS, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York Press.
- KARLSSON, N., STRÖBÄCK, J. (2010). Freezing the Flow of Online News. *Journalism Studies*, 11, 2-19.
- KEEN, A. (2010). Reinventing the Luddite: an interview with Andrew Keen. *World Future Society, Futurist* 44,2.
- LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. (2007). Sampling ‘the New’ in *NEW LITERACIES*”, *A New Literacies Sampler*, 1-24. New York: Peter Lang.
- LIVINGSTONE, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers’ Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy and Self-Expression. *New Media & Society*, 10, 3, 393-411. DOI: 10.1177/1461444808089415.
- MALONE, T. W., LAUBACHER, R. & DELLAROCAS, C. (2009). *Harnessing Crowds: mapping the genome of collective intelligence*, MIT Sloan Research Paper, 4732-09.
- MARRERO, L. (2008). El reportaje multimedia como género del periodismo digital actual. *Acercamiento a sus rasgos formales y de contenido*. *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, 348 - 367.
- MAZZOLENI, G. (2004). *La comunicazione politica*. Bologna: Il Mulino.

- MACNAIR, B. (2003). From Control to Chaos. Towards a New Sociology of Journalism. *Media, Culture and Society*, 25, 4, 547-555.
- MACNAIR, B. (2006). *Cultural Chaos. Journalism, news and power in a globalised world*. London: Routledge.
- MESSNER, M., LINKE, M. & ESFORD, A. (2011). Shoveling Tweets: An Analysis of the Microblogging Engagement of Traditional News Organizations. *International Symposium on Online Journalism*, Austin, Texas.
- MURTHY, D. (2011). Twitter: Microphone for the masses?. *Media, Culture & Society*, 33, 779. DOI: 10.1177/0163443711404744
- MURTHY, D. (2012). Towards a Sociological Understanding of Social Media: Theorizing Twitter. *Sociology*, 46. DOI: 101177/003803851142253.
- NAAMAN, M. BECKER, H. & GRAVANO, L. (2011). Hip and Trendy: Characterizing Emerging Trends on Twitter. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62, 5, 902-18.
- PARRATT, S. (2010). Consumo de medios de comunicación y actitudes hacia la prensa por parte de los universitarios. *Zer*, 28, 133-149.
- PÉREZ, M. J. (2008). Influencia de las mutaciones mediáticas digitales en la estructura comunicativa tradicional". *Comunicación y Hombre*, 4, 143-154.
- PHILLIPS, A. (2012). Faster and Shallower: Homogenization, Cannibalization, and the Death of Reportering. *Changing Journalism*, 88-98. Londres: Routledge.
- RODRIGUES, U. M. (2010). The Promise of a New Media and Development Agenda. *Media International Australia*, 137, 36-46.
- SALAVERRÍA, R. (2005). *Redacción periodística en Internet*. España: Ediciones Universidad de Navarra S.A (EUNSA).
- SAMPEDRO, V. (2000). *Opinión pública y democracia deliberativa. Medios, sondeos y urnas*. Madrid: Istmo.
- SAMPEDRO, V. RESINA, J. (2010). Opinión pública y democracia deliberativa en la Sociedad Red". *Ayer*, 80, 4, 139-62.
- SUROWEICKI, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*, London: Little, Brown.
- STANYER, J. (2008). Web 2.0 and the transformation of news and journalism. *Routledge Handbook of Internet Politics*, 201-213.
- TAPSCOTT, D. WILLIAMS, A. D. (2006). *Wikinomics*, New York: Portfolio.
- TWITTER (2010). Measuring tweets. Available at: <http://blog.twitter.com/2010/02/measuring-tweets.html>
- TWITTER (2011). Measuring tweets. Available at: <http://blog.twitter.com/2011/05/measuring-tweets.html>
- VERWEIJ, P. (2012). Twitter links between Politicians and Journalists. *Journalism Practice*, doi: 10.1080/17512786.2012.667272.

WEBSTER, J. G. KSIAZEK, T. B. (2012). The Dynamics of Audience Fragmentation: Public Attention in an Age of Digital Media. *Journal of Communication*, 62,1, 39-56.

WILLIAMS, B. A. DELLI CARPINI, M. (2011). *After Broadcast News. Media Regimes, Democracy, and the New Information Environment*. Nueva York: Cambridge University Press.

ZELIZER, B. (2004). When Facts, Truth, and Reality Are God-Terms: On Journalism's Uneasy Place in Cultural Studies. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1,1, 100-19.

La provincialización de la información periodística
como estrategia de crecimiento.
La marca de Levante en Castellón

Ramón Serafín Pardo Baldeón
pardor@uji.es

I. Resumen

La crisis económica que afecta a todos los sectores sociales desde mediados de la pasada década amenaza con sepultar un modelo de negocio, el del periodismo de proximidad, planteado a finales de los 80 del pasado siglo como una fórmula de crecimiento de los grandes grupos regionales que saltaron las fronteras provinciales para captar lectores. Superado el efecto multiplicador de la buena marcha económica de finales del siglo XX y comienzos del actual, el descenso de los ingresos por publicidad y difusión obliga a los editores a replantearse su estrategia. Estrategia que se vuelve más conservadora. El objetivo de esta comunicación es analizar la evolución del modelo de negocio económico de la prensa local tomando como caso de estudio el del diario *Levante de Castelló*, la marca con la que Editorial Prensa Ibérica, propietaria de *Levante-EMV*, buscó consolidar su expansión para llegar a ser diario regional y que lucha por mantenerse en un mercado cada más difícil. El método aplicado se basa en el análisis de datos secundarios como la audiencia y los resultados económicos.

La sangría del número de lectores y las dificultades económicas del sector, en proceso de reestructuración, sumada a la competencia de los medios hiperlocales online amenazan la supervivencia del diario que acabó 2012 con una media de 1.644 diarios vendidos, muy por debajo de los 2.100 de sus inicios en 1991, como se desprende de los datos de difusión. Mientras, lucha por mantener los 25.000 lectores de media en una provincia con una media anual de 200.000 lectores de diarios. Estas cifras contrastan con el interés de los ciudadanos por conocer qué pasa en su entorno, como confirma un sondeo de la Fundación BBVA. Algo que reafirma que el periodismo local tiene futuro, pero tres revisar el modelo empresarial.

Palabras clave: Prensa local, difusión, Levante de Castelló, crisis.

II. Introducción

En una sociedad globalizada y sometida a múltiples y constantes influencias, principalmente económicas y tecnológicas, la estructura del sistema comunicativo no puede permanecer ajena y más cuando la crisis económica ha afectado a su tradicional forma de financiación: la publicidad. Por ello, todos los paradigmas existentes sobre la viabilidad de las empresas periodísticas se han visto cuestionados ante la irrupción de un medio-plataforma como Internet que ha supuesto un cambio en los hábitos de lectura y consumo de noticias por parte de los receptores. Cambio al que se han tenido que adaptar, y aún están en ese proceso, los medios tradicionales (prensa, radio y televisión). Adaptación a la que no es ajeno el sistema comunicativo español. Un sistema que, a esta doble crisis: sistémica y económica, añade la identitaria que viene arrastrando el sector desde mediados de los años 90 del pasado siglo.

Una triple crisis que ha conllevado la desaparición de un buen número de cabeceras y que ha tenido un fuerte impacto en la profesión periodística, sin que, de momento, los editores hayan dado con la fórmula adecuada para poder contenerla. Una crisis que se originó en los Estados Unidos y que, con su aterrizaje en el continente europeo, ha traído aparejada la destrucción de un buen número de puestos de trabajo (más de 7.000 en España), al tiempo que una importante precarización de las condiciones laborales de los profesionales del periodismo españoles, que tenían unas condiciones bastante menos confortables que las que disfrutaban sus compañeros de continente y los estadounidenses. Una situación, la descrita, que afecta sobremanera a uno de los pilares sobre los que se asienta el periodismo de calidad, de interpretación, explicativo y de rigor en el que los gurús de la comunicación quieren ver la salida a las varias crisis superpuestas que condicionan el futuro de las empresas periodísticas basadas en el modelo tradicional. Un panorama en el que unos pocos expertos se atrevían a augurar una salida de la crisis para la prensa tradicional basada en la cobertura de los hechos locales, amparándose en los estudios sociológicos que apuntan el interés cada vez mayor de los ciudadanos por conocer aquello que ocurre en su entorno, en su barrio o comunidad. Con estos argumentos se enfrentaban a los vaticinios de los apocalípticos que anunciaban el fin del modelo periodístico tradicional y de su mano el cambio de ciclo.

La visión apocalíptica que avanza el fin de la prensa en papel se ha agrandado en los últimos cinco años, aquellos que coinciden con la galopante crisis económica que ha golpeado en España a los grupos de comunicación, los mismos que vivieron entre 1990 y 2007 una eclosión. En estos últimos años han cerrado un buen número de medios y algunas provincias se han quedado sin su periódico de referencia, lo que parece dar la razón a quienes anunciaron el fin del papel. En ese mismo período, y hasta la actualidad, Levante de Castelló ha desarrollado su actividad hasta convertirse en un referente para un sector de la sociedad castellanense. En estos 23 años (1991-2013) ha logrado desprenderse de la consideración de diario valenciano, por su dependencia de la casa matriz Levante-El Mercantil Valenciano, para castellanizarse como su apellido: Levante de Castelló.

En este tiempo hay estudios y trabajos que han documentado el efecto positivo que supuso el desarrollo del periodismo de proximidad, no sólo para el negocio periodístico sino para las sociedades que contribuyeron a vertebrar y guiar en paralelo al proceso democrático y de descentralización administrativa coincidente con el período final de los años 80. Conjugaban estos medios una de las misiones fundamentales para la prensa, consistente en dar informaciones de utilidad para sus lectores y contribuir a reforzar la identidad de las comunidades locales a partir del conocimiento de lo qué sucede en su entorno (López y otros, 1998, e Izquierdo, 2010; 60).

Es precisamente esa idea de que la información del entorno del lector era una vía de solución a los problemas de las empresas de comunicación la que movió a los editores a pujar por ese nicho de negocio, edicionando los diarios de tirada nacional. Un proceso que permitió a estos medios ofertar el mismo producto en ciudades distintas con unos pequeños reajustes y cambios en su paginación (González Borjas, 2000: 89). Un caso que se asemeja al de Levante de Castelló objeto de este estudio, que pasó de Valencia hacia Castellón, conjugando información local con la generada en la sede central de Valencia. Se vive una eclosión del periodismo y de fuerte competencia por el mismo mercado entre los diarios locales y los nacionales y regionales. Éstos últimos permiten al lector conocer aquello que ocurre en su entorno al tiempo que informarse de la actualidad nacional e internacional. Sin embargo ese modelo de periodismo de éxito que aúna a la información local la internacional presenta ya abundantes fisuras por su alto coste. Unas grietas que al analizar el caso de Levante de Castelló quedan al descubierto y que obligan a los editores a reflexionar sobre la situación en búsqueda de soluciones y nuevas estrategias. Y de su mano llegan las primeras medidas, ya aplicadas, que consistieron en el recorte del capítulo de gastos y de personal, mientras reafirman su apoyo a una prensa de calidad. Algo que critican las asociaciones profesionales de periodistas al denunciar que la precarización laboral impide ese último objetivo. A ello se une el descenso en las ventas de diarios (Armentia, 2011, y Casero, 2010: 596) que se traduce en números rojos en los balances anuales de los editores y que parecen dar fuerza a la ya mencionada teoría de los apocalípticos (Martínez Albertos, 1997: 24, y Meyer, 2004: 16) que plantean el fin de los periódicos tradicionales y, además le ponen fecha, el 2020 el primero, mientras que el segundo le da una longevidad de 23 años más, hasta 2043.

Sí bien es cierto que la crisis económica pone en peligro la continuidad de la prensa en papel y que las reconversiones y reestructuraciones de las plantillas de las empresas periodísticas conducen a la precarización laboral y condicionan el producto final, no lo es menos el hecho de que el interés de los lectores por la información, y en concreto por la que se genera a su alrededor, está más vivo que nunca, algo que confirman los resultados del estudio de la Fundación BBVA (2013). De ahí que ese mantra de que lo local puede salvar a la prensa que permitió sortear la crisis de los 90 vuelva a ser la tabla en la que buscan su salvación los editores, aunque no aclaren si esa prensa seguirá imprimiéndose en papel o utilizará la plataforma de Internet. Lo real es que la curiosidad por lo cercano es inherente al hombre y en ella están los orígenes del periodismo (Esteve y Fernández del Moral, 1998: 75). Para responder a ese interés ciudadano López (2005) plantea una vuelta a las raíces y valores de la profesión, a aquel periodismo puro, cercano a los lectores y capaz de satisfacer su demanda de conocimiento y de darles las claves para interpretar todo lo que ocurre a su alrededor. Para ello, añade López, hay que romper con ese distanciamiento entre periodistas y

ciudadanos, que se refleja en calificaciones negativas en los últimos barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Por eso nada mejor que atender sus demandas orientándoles o dándoles informaciones de utilidad, algo que obliga a la especialización periodística (Arboledas, 2007: 116, y Macià y López: 2007: 27), de la mano del periodismo de servicio. Una especialización en la que los medios han encontrado un nicho de mercado y una forma de reencontrarse con sus audiencias. Casero (2012: 344) apunta que en ese proceso de regeneración de la profesión periodística, los profesionales no deben olvidarse de los hábitos de consumo de los futuros lectores, la franja de jóvenes entre los 16 y 24 años que manifiestan un alto interés por informarse, aunque sea a través de Internet. Una plataforma que en virtud de su continua actualización, su fácil acceso y, en muchos casos, gratuidad, les permite personalizar las informaciones que consumen y buscan, mayoritariamente, añade, aquella que les ofrece contenidos “cotidianos” y próximos.

En ese papel de suministrador de información de servicio, los diarios no deben obviar su responsabilidad en la conformación de la opinión de aquellas sociedades en las que se insertan. Una responsabilidad, mayor en los medios locales o provinciales, que emana (Fernández Beltrán y Vilar, 2002: 238-239) del hecho de que la prensa de proximidad ayuda a interpretar la realidad social, dotándola de contenido, para lo que debe aportar informaciones que ponen en su contexto, previo análisis de los hechos, las noticias que gestan las administraciones o los agentes sociales convertidos en generadores de la información. De esa forma se favorece el debate y de su mano la configuración de una opinión pública que tiene en una institución comúnmente aceptada por los ciudadanos, un referente. Referente que debe luchar contra el interés de los políticos por controlar las informaciones de los medios de comunicación o por usarla para enviar sus mensajes a la sociedad. Una sociedad que busca conocer qué ocurre a su alrededor y lo hace en los medios de proximidad, en los diarios locales que le facilitan el acercamiento a la política autonómica (Izquierdo, 2010:68).

Sabedores de que la información cercana cotiza al alza, tanto redactores como propietarios de los medios de comunicación social han puesto en marcha una estrategia de supervivencia convencidos los primeros de que el espacio local no es un espacio minoritario o marginal, más bien al contrario, una ámbito geográfico fundamental para las estrategias de crecimiento de la comunicación moderna y con ello un espacio vital en el que actuar de la mano de sus medios de comunicación.

Sin embargo tanto los medios como los profesionales que trabajan en ellos deben recuperar la confianza que les otorgó la sociedad durante los años de la Transición democrática. Período en el que tuvieron un alto predicamento y una gran dosis de solvencia. Algo que lograron con cambios en los medios (incorporando las nuevas tecnologías) y rejuveneciendo las redacciones, criterios que deberían de aplicar de

nuevo habida cuenta de que el avance propiciado por las tecnologías de la información y la comunicación ha dejado ya obsoletos algunos de aquellos cambios.

Estos cambios en el comportamiento de medios de comunicación, periodistas y ciudadanos se han gestado desde los 90 hasta ahora, con una importante aceleración iniciada a mediados de la primera década del siglo XXI, coincidiendo con la crisis económica mundial. Todos estos cambios los ha vivido el autor desde una posición de observador participante, en su condición de redactor de Levante de Castelló. Un medio que ha pasado por todas estas fases en su intento de convertirse en un referente provincial y de expansión de la marca de Levante-El Mercantil Valenciano en la provincia de Castellón. Por ello se considera que puede servir como prototipo a la hora de analizar el proceso expansionista y de crecimiento seguido por las empresas periodísticas desde el tramo final de los 80 del siglo XX hasta la actualidad. Un desarrollo coincidente con el boom económico de los 90 y que la crisis de 2007 ha frenado en seco.

Conocer cómo ha respondido el diario a esta situación de crisis generada por la retirada de inserciones publicitarias y la reducción del número de compradores puede servir para entender las claves de la supervivencia de la prensa local en un tiempo en el que han ido desapareciendo cabeceras tradicionales, que han dejado a algunas provincias, como las de Cuenca o Guadalajara, sin un diario autóctono y condenado a sus ciudadanos a informarse a través de los diarios nacionales o de los nuevos medios digitales que cobran protagonismo gracias a las facilidades tecnológicas que ofrece Internet.

III. . Levante de Castelló: un referente periodístico provincial

Para la sociedad de la comunicación en la que nos desenvolvemos es vital contar con un ábanico, lo más amplio posible, de informaciones para ayudar a los ciudadanos a formarse una opinión sobre los temas que les afectan, por ello es necesario que el ecosistema comunicativo garantice una pluralidad informativa que permita esta situación. Garantía que cobra importancia en el mundo de la prensa porque, como institución de prestigio validada por los ciudadanos para acceder a las informaciones que les conciernen, sus informaciones van a marcar o influir en la opinión de los lectores (Jiménez, 2006: 270), a quienes afectan de forma directa cuantas decisiones adopten los gestores de las instituciones públicas. Gestores políticos que, cada vez en mayor medida, buscan influir en las empresas periodísticas para que su mensaje o gestión llegué al ciudadano-electoral como ellos quieren, sin la mediación o filtro de los periodistas. Y lo hacen convecidos de la importancia estratégica de la herramienta que supone el Periódico o los medios audiovisuales como canalizadores de sus mensajes. Las subvenciones o las inserciones de publicidad oficiales son las fórmulas más empleadas por los políticos para controlar a los medios de comunicación, que tienen

en esos ingresos la mayor fuente de financiación. De ahí que la responsabilidad de los profesionales y la independencia de los editores sea vital para mantener esa deseada pluralidad informativa, garante de un estado democrático. Por ello los medios de comunicación hacen de su línea editorial, su marca. Una marca que les hace ganar reputación ante sus lectores.

Levante de Castelló logró, entre 1991 y 2012, consolidarse como un medio de referencia entre los castellonenses, convirtiéndose en el segundo diario de la provincia, no sólo en cuanto a difusión, sino en lo tocante al número de lectores. Cifras de difusión y de lectura que no superaron en 2012 los 2.000 ejemplares y los 25.000 lectores, pero que han de analizarse en un contexto –el de la Comunidad Valenciana– con un índice de lectura por debajo de la media nacional, que ya está por detrás de la europea. Y es que, según Beltrán (2009: 316), un 38,7 por ciento de los valencianos no leen libros y quienes no suelen hacerlo son el 48,5%, mientras que son sólo 33 de cada 100 los valencianos que afirman leer prensa con asiduidad, cifra que está también por debajo de la media nacional: el 41,1%. A esos bajos índices de consumo de libros y prensa se suman los problemas financieros derivados de la crisis económica de 2008.

En esos 22 años, el diario impulsado por Levante-El Mercantil Valenciano ha logrado desprenderse de esa imagen de valencianismo con la que le estigmatizaron los castellonenses en su primera cita en marzo de 1991 para conseguir consolidar la marca de Levante en Castellón, desprendiéndose de su apellido mercantil y valenciano en favor del castellonizado topónimo de la ciudad en la que se edita. Y lo ha buscado a partir del papel de agente vertebrador de las comunidades potenciando la información comarcal, como elemento diferenciador con sus rivales.

IV. Veintidós años informando de la provincia de Castellón

Los expertos sostienen que superados los primeros diez años de cita diaria con los quioscos se puede afirmar que un diario ya está consolidado. Consolidación que cabría aplicarle a un proyecto como el de Levante de Castelló que lleva informando del acontecer provincial desde marzo de 1991. Sin embargo, con ser cierta esta afirmación, en un ecosistema periodístico tan cambiante como el actual esa aseveración plantea algunas dudas. Unas dudas derivadas de la reducción de ingresos publicitarios –una de las principales fuentes de financiación de la prensa– desde la irrupción de la crisis económica en 2008 y de su mano un descenso paralelo del número de lectores que ponen en cuestión ese paradigma. Y a todo ello se suma el triunfo de la cultura del gratis total y la facilidad de acceso a la información que ofrecen las nuevas tecnologías de la mano de Internet, que han posibilitado la creación de diarios digitales, hiperlocales, que representan una fuerte competencia con los tradicionales.

Un proceso de reestructuración y transformaciones tecnológicas del sector, que ha visto surgir nuevos modelos de negocio, al que se ha enfrentado en sus ya más de 22 años de existencia Levante de Castelló. Por ello es interesante conocer cómo ha evolucionado en este tiempo la marca provincial de El Mercantil Valenciano. Y para ello nada mejor que hacerlo a partir de un análisis del modelo de negocio económico de la prensa local, en la que se encuadra el diario objeto del caso de estudio. Para ello se emplea una metodología basada en el análisis de datos secundarios de audiencia, de una parte, y de los resultados económicos, por otra.

Para conocer los datos de la evolución de la prensa en el período objeto de estudio se recurre a fuentes documentales, algunas de las cuales han sido aportadas por la propia empresa editora de Levante de Castelló, Editorial Prensa Valenciana, Sociedad Anónima, que facilitó los datos de difusión del diario en los 22 años analizados (1991-2012), lo que aporta luz sobre la viabilidad del periódico. Además, para tener acceso a la evolución del sector periodístico, tanto a escala regional como nacional, se ha recurrido a los datos publicados oficialmente por el organismo encargado de medir la difusión de la prensa, la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD) y del Estudio General de Medios (EGM) o las cifras-balance ofrecidas por la Asociación Española de Editores de Diarios (AEDE), organismo en el que se integran las empresas más representativas del sector de la prensa nacional. Por ello, el cruce de los datos facilitados por la editora de Levante de Castelló con los índices que ofrecen las instituciones nacionales ha facilitado la comprensión de la evolución de la prensa local en una provincia aquejada por un bajo índice de lectura.

Otra mirada de este análisis ha sido a la hemeroteca para comprobar la evolución registrada por el diario en su proceso de implantación y conversión en medio de referencia provincial, amparado en una apuesta por la provincialización de sus informaciones, de la mano de contenidos comarcales. Para ello se han seleccionado cuatro cortes semanales de otros tantos años: el primero en marzo de 1991, coincidiendo con la primera semana de publicación del diario; el segundo en abril de 1996, tras el primer lustro de existencia; el tercero en marzo de 2001, coincidiendo con el décimo aniversario, y el último en el mismo período de 2011, veinte años después. De la misma forma se ha tenido en cuenta la evolución de la plantilla, cuyo número de trabajadores se ha visto reducido por las circunstancias económicas que han afectado a la prensa nacional y provincial.

V. Cuatro mil lectores: una barrera difícil de superar

Pese a la incertidumbre que aqueja actualmente a las empresas de comunicación, los periódicos locales han propiciado unas décadas de bonanza económica y de beneficio a las empresas editoras que apostaron por lo cercano como una fórmula para ampliar el negocio, lo que les

permitió sortear las dificultades económicas y estructurales del sector que se arrastran desde los 90 del pasado siglo XX. La descentralización administrativa alentada desde el Gobierno y el interés ciudadano por todo lo que le afectaba, y más desde el punto de vista de la gestión política, hizo que los medios provinciales saltaran sus límites geográficos para crecer en la región, aumentando su difusión y ventas, datos clave para reforzar su papel ante los anunciantes y las administraciones a la hora de negociar las campañas publicitarias empresariales o institucionales. Hecho que no pasó desapercibido para los medios de implantación nacional, que apostaron por la edicionalización como apunta González Borjas (2000: 87-89). Ello se tradujo en importantes y notables cambios en el ecosistema informativo provincial, en muchas ocasiones reducido a un sólo medio, y que en un momento se vio asaltado por varios, lo que aumentó sí la pluralidad informativa –al menos los periódicos en los que informarse-, pero también la puja por hacerse con parte del mercado publicitario entre las empresas editoras.

En ese contexto de expansión de la prensa de proximidad, Levante-EMV tomó la decisión de apostar por las cabeceras comarcales y en ese paquete se incluía la edición castellanense, que, en un cambio de estrategia, ve la luz no como apéndice comarcal del diario valenciano, sino como una edición propia, si bien sometida a los dictados tecnológicos que obligaron en un primer momento a retrasar la información castellanense para respetar la paginación del diario nodriza. Este plan de relanzamiento del diario, impulsado por el director Jesús Prado, le dio rápidos réditos al medio que se consolidó como el único regional de la Comunidad a la par que el de mayor circulación. Una apuesta que respondió a la estrategia del editor, Javier Moll, convencido de la viabilidad de la prensa local, apunta Laguna (1992). Una filosofía basada en el «respeto al pluralismo de la sociedad en la que comparecen sus cabeceras», así como la vinculación de los contenidos de las mismas con «los intereses geneales de los territorios donde se editan». Características que se complementaban con la apuesta por el rigor informativo profesional y «una política de reinversiones constantes para dotar a sus diarios de la tecnología más avanzada», Laguna (1992: 203). Con esa declaración de intenciones el diario llegó a Castellón y cubrió un vacío en la prensa local al dar prioridad a las informaciones referentes a la gestión de las administraciones, en especial la de la Diputación de Castellón, y a los 135 ayuntamientos de las ocho comarcas, algo que le obligó a montar una red de corresponsales que tenía en Vila-real (Plana Baixa), Segorbe (Alto Palancia) y Vinaròs-Benicarló (Baix Maestrat) los vertices de su triángulo informativo. Así, ofertaba a los lectores un producto diferenciado del de sus dos competidores entonces: Mediterráneo y Castellón Diario.

En su primer año de cita con los castellanenses el diario del grupo Moll vendió una media de 2.100 ejemplares, frente a los 9.200 de Mediterráneo. Unas ventas que en 1999 alcanzan los 3.854 ejemplares,

una barrera que no ha podido superar, pero que denotan el proceso de consolidación del periódico. Un diario que mantuvo las ventas por encima de los tres mil ejemplares hasta 2008, año en el que la crisis, anunciada en 2007, afectó a sus ventas, algo de lo que no se libró su competidor directo, siguiendo la tendencia vivida en el mercado nacional de prensa.

Gráfico 1. Evolución de la difusión de Levante de Castelló con la crisis

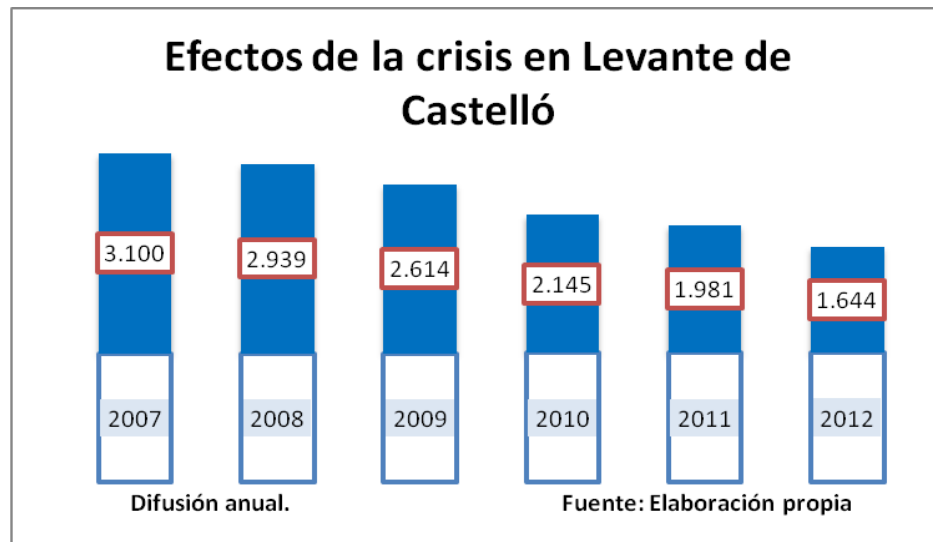


Tabla 1. Evolución de venta de ejemplares Levante-EMV¹

Año	Ejemplares/día	Evolución desde 2007
2007	41.922	
2008	40.035	-4,50%
2009	36.447	-13,06%
2010	33.607	-19,83
2011	31.080	-25,86%
2012	27.005*	-35,58%

Una crisis que también notó el diario nodriza, Levante-EMV, que desde 2007 vio disminuir progresivamente la venta de ejemplares diarios, que, a finales de 2012, se tradujo en una reducción de un 35,58 por ciento con relación a 2007 al pasar de los 41.922 periódicos vendidos de media a los 27.000. Situación que en Levante de Castelló supuso pasar de los 3.100 a los 1.644 diarios vendidos. Algo que tuvo su reflejo en los ingresos por publicidad, en los que se valora el impacto que los anuncios tienen en el

¹ Media enero-septiembre 2012. Fuente: Editorial Prensa Valenciana.

espectro de lectores de los medios. En el caso de Levante-EMV –de su diario en Castellón no se dispuso de datos desglosados – supuso un descenso en los ingresos de casi el 71% (70,70%), según la tabla 2. En todo caso, la situación vivida por Levante no es un hecho aislado, porque los problemas son comunes al resto de diarios, en especial los de implantación nacional que han debido acometer importantes reestructuraciones de plantilla y activos para intentar reconducir su situación financiera.

Tabla 2. Evolución ingresos publicidad y venta de diarios de Levante-EMV²

Año	Ingresos por publicidad	Ingresos por venta diarios
2007	28.527.186 €	12.274.807 €
2008	21.732.368 €	12.249.921 €
2009	15.467-613 €	11.358.588 €
2020	13.621.500 €	10.481.090 €
2011	11.394.336 €	9.711.835 €
2012*	8.357.466,67€*	8.658.972 €*

Los datos de los diarios del Grupo Moll (Levante-EMV y Levante de Castelló) siguen la tendencia detectada en el Estudio General de Medios (EGM) y de la OJD referidos al 2012 y 2013. Así, apuntan el descenso de la venta de diarios en el primero de los ejercicios citados en torno al 10 por ciento, lo que supone un 40 por ciento respecto a 2007, año en el que se empezaba a atisbar la crisis económica. En esa tendencia a la baja de los ingresos de las empresas periodísticas por venta de diarios tiene mucho que ver el cambio en los hábitos de consumo de los españoles. Éstos, según la encuesta del Anuario de Estadísticas Culturales del Ministerio de Cultura y Depórtés, redujeron a la mitad el gasto medio por hogar en compra de publicaciones periódicas, al pasar de 134,2 euros en 2003 a los 70 euros en 2013, mientras que el presupuesto medio de cada hogar para internet era un 22,6 por ciento.

Esa necesidad de abaratar costes llevó a los responsables de los medios a meter la tijera en el capítulo de personal de los diarios, lo que trajo consigo la reducción de los efectivos en las redacciones. Situación a la que no fue ajeno Levante de Castelló que vio como en los 5 años de

² Anualizada linealmente. Fuente: Editorial Prensa Valenciana.

crisis económica su plantilla de redactores se redujo a la mitad, al pasar de los 31 redactores (fotógrafos y responsables de diseño y maquetación incluidos) a tan sólo 14 redactores y un fotógrafo en 2012 (ver tabla 3). Esa reducción de plantilla no fue acompañada de un descenso en similar proporción del número de páginas elaboradas en la redacción castellonense, ya que si en 1991 se ofrecían al lector una media de 62, en 2010 esa cifra era de 64. Una paginación en la que la información comarcal, una de las apuestas del diario, que suponía su marca diferenciadora ante los demás ganaba espacio. Así se pasó de las siete páginas de media que tenía la sección de Comarcas en 1991 a las 12 de 2012, mientras que la media de noticias incluidas en la sección también crecía, pasando el período 1991-2008 de seis a diecinueve.

Tabla 3. Evolución de la plantilla de Levante de Castelló. Elaboración propia

Años	1991	2001	2007	2010	2012	Dici. 2012
Redacción	10	32	31	24	20	15
Admón.	2	2	3	1	1	1

VII. Discusión y conclusiones

La crisis económica mundial afecta, y sobremanera, a las empresas periodísticas y pone en cuestión el mantenimiento del actual modelo periodístico y algunos de los paradigmas creados entorno a la prensa de proximidad. Ésta no es ya sinónimo de garantía de pervivencia de los periódicos, a la par que tampoco superar los 10 primeros años garantiza la implantación de un medio. Algo que, a la vista del importante descenso, de casi el 50 %, de las ventas de Levante de Castelló desde 2007 hasta ahora deja abiertos muchos interrogantes acerca de su consolidación como segundo diario provincial. Y ello, a pesar de que su sello, su marca de diario progresista que apuesta por vertebrar la provincia, tiene una buena recepción en los ciudadanos. Aspecto que se constató durante la primera década del diario en la provincia, en la que alcanzó la cifra de 3.854 ejemplares de venta, cantidad que mantuvo hasta el inicio de la crisis. Un hecho que impide asegurar que la prensa local tenga asegurado su futuro.

Esa crisis ha reducido las aportaciones publicitarias de las empresas y, sobre todo, de las administraciones a los diarios, cuya estructura financiera se resiente y les obliga a recortar gastos y a desprenderse de lo que debía ser su mayor capital: los profesionales que dotan de rigor las informaciones que ofrecen a sus lectores. Ello hace que la precarización sea una de las rémoras que deban superar. Un lastre evidente en el caso objeto de estudio que ha visto como su plantilla pasó de los 31 redactores en 2007 a los 15 de 2012, una reducción gestada en apenas cinco años y que tiene una clara influencia sobre la calidad del producto final que

reciben los lectores. Unos lectores que pueden consultar éste y otros diarios tradicionales en la red, a la par que obtienen información gratuita en los diarios digitales surgidos en la provincia en este tiempo: La Plana al Día, Castellón Información, 3x4 info... Publicaciones que compiten por el mercado de lectores y de publicidad con la cabecera del grupo Moll.

Pese a estos datos negativos, el interés de los ciudadanos por conocer qué se cuece en su entorno no se reduce, sino que aumenta, como demuestran los datos del informe elaborado por la Fundación BBVA, que recoge el interés de los españoles por lo que sucede en su entorno más próximo. Interés que buscan saciar no sólo en los diarios locales, sino en Internet. El citado informe sigue la pauta general de lo aportado por otros estudios como el Informe Anual de la Prensa 2013, elaborado por la Federación de Asociaciones de Periodistas de España (FAPE), que constata el aumento del número de ciudadanos que recurren a Internet para informarse de la actualidad, lo que propicia el surgimiento de diarios online, impulsados por periodistas y que constituyen una nueva alternativa profesional para los profesionales, así como una fuerte competencia para los medios de comunicación tradicionales que aún están por dar con la tecla que permita rentabilizar sus informaciones digitales.

Aún en un momento en el que la caída en picado de los ingresos por publicidad y ventas de los diarios desangra a las empresas periodísticas, los periódicos provinciales tienen todavía algo que aportar a sus lectores que permite ver con optimismo la supervivencia de algunos en papel. Y es que su selección y jerarquización de temas, aquello que llevan a su portada, marca la pauta y la opinión de los lectores a quienes les acercan todo lo que ocurre en su espacio. Noticias que no le aportan los diarios de implantación nacional y que, en ocasiones, es difícil encontrar, bien contrastadas, en la red.

VIII. Bibliografía

Libros:

- ARBOLEDAS, L. (2007): *El ombligo del periodista*. Comares, S. L. Granada
- BORRAT, H. (1989): *El periódico, actor político*. Gustavo Gilli. Barcelona.
- ESTEVE, R. Y J. FERNÁNDEZ DEL MORAL (1995): *Áreas de especialización periodística*. Fragua. Madrid.
- IZQUIERDO, L. (2010): *Manual de periodismo local*. Fragua. Madrid.
- MACIÀ, J. Y J. LÓPEZ (1995 (2007): *Periodismo de proximidad*. Síntesis. Madrid

Artículos en publicaciones periódicas:

- BELTRÁN A. (2009): «*La sociedad valenciana y los medios de comunicación*». *Zeitschrift für Katalanistik*, 22

CASERO A. (2012): «*Contenidos periodísticos y nuevos modelos de negocio: evaluación de servicios digitales*». El profesional de la información, julio-agosto v.21, 4. ISSN: 1386-6710.

CASERO A. (2010): «*Prensa en internet: nuevos modelos de negocio en el escenario de la convergencia*». El profesional de la información. 19.6.595-601 (D. O. I.: 10.3145 Lepi. 2010, nov.05).

FERNÁNDEZ BELTRÁN, F. Y F. VILAR (2002): «*Escenarios presentes y futuros de la prensa local y gratuita*», Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

GONZÁLEZ, A. (2000): «*El fenómeno de la "edicionalización" y la prensa local*». En Ámbitos 3-4, Revista Andaluza de Comunicación.

JIMÉNEZ, E. (2006): «*La influencia de los gabinetes de comunicación en la prensa local*». En Nuevas Tendencias en la Prensa Local, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

LAGUNA, A. Y F. MARTÍNEZ (1992): «*Historia de Levante-El Mercantil Valenciano*», Editorial Prensa Valenciana, Valencia.

LÓPEZ, X. (2005): «*La prensa local en España. Redescubrir el valor de la proximidad*». Revista Telos, 63.

MARTÍNEZ ALBERTOS J. L. (1997): «*El ocaso del periodismo*». CIMS, ISBN: 84-8964-356-3, Barcelona.

MEYER, P. (2004): «*The Vanishing Newspaper. Saving Journalism in the information age*». ISBN: 0-826-1561-0, Columbia University of Missouri Press.

Artículos en la web:

ARMENTIA, J. I. (2011): «*La difícil supervivencia de los diarios ante la agonía del soporte papel*». En Ámbitos. Disponible en: <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos20/01armentia.pdf>. Consultado el 20/02/2013).

FUNDACIÓN BBVA (2013): «*Estudio Internacional de la Fundación BBVA. Values and Worldviews*». Disponible en: <http://fbbva.es/TLFV/teju/esp/home/index.jsp>, Consultado el 29/07/2013).

LÓPEZ, X. y otros (eds.): «*El valor social de la información de proximidad*». En Revista Latina de Comunicación Social, 7. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a/68xose.html>. Consultado el 20 junio de 2013.

Everything, everyone, everywhere ends.
Análisis del epílogo de *A dos metros bajo tierra* (*Six Feet Under*, Allan Ball, HBO, 2001-2005)

Teresa Sorolla Romero
tsorolla@uji.es



I. Resumen

A Dos Metros Bajo Tierra (Six Feet Under, Allan Ball, HBO: 2001-2005) es una serie de la cadena televisiva HBO en asociación con The Greenblatt Janollari Studio, distribuida por Warner Bros. International Television. *A dos metros bajo tierra* desgrana la vida de la familia Fisher, que regenta una funeraria. Su productor es su mismo creador Alan Ball, ganador de un Oscar por *American Beauty (Sam Mendes, 1999)*, y creador de otro de los éxitos más recientes de la HBO: *Sangre Fresca (True Blood, Allan Ball, HBO: 2008-)*.

El fragmento analizado en el presente artículo se sitúa justo al final del último capítulo de la serie, a modo de epílogo, y narra algunas pinceladas de qué les sucede a los personajes principales de la tras la partida de la hija menor, retazos que nos sirven para hacernos una idea de qué pasa a grandes rasgos en sus vidas (por ejemplo las bodas de David y Claire), así como la muerte de cada uno de ellos, tratada mediante los mismos recursos narrativos y expresivos que el resto de muertes que han ido sucediendo durante cada temporada. Estos fragmentos se alternan con una secuencia *partida* de Claire conduciendo, que los enlaza apareciendo entre cada secuencia.

Palabras clave: Six Feet Under, HBO, A dos metros bajo tierra, análisis fílmico.

II. Introducción

Contextualizar la serie que abordamos es hablar de la cadena norteamericana privada, de pago, que la emite. Estamos refiriéndonos, evidentemente, a la HBO (Home Box Office), canal especializado en emitir series de televisión que se han diferenciado del resto debido a su calidad y al tratamiento cinematográfico (más que televisivo) de las mismas. Pero esto no es un proceso que haya ocurrido de un día para otro, sino que, como recoge Concepción Cascajosa en Prime Time:

La televisión norteamericana iba a vivir un profundo periodo de transformación a partir de la segunda mitad de los años setenta, un proceso que conduciría a su incorporación a entramados empresariales en los que las barreras entre la industria televisiva y la cinematográfica iban a desaparecer definitivamente. Lo que había comenzado hacia 1948 como una mera solución a un problema tecnológico (la señal de televisión no llegaba a muchas zonas aisladas) era ya una industria en plena expansión [...] en 1971 [...]. En este periodo de expansión tuvo una importancia fundamental HBO (Home Box Office), que se convertiría en el primer canal nacional por cable [...] HBO utilizó a partir de ese momento el satélite para mandar su señal a suministradores de cable a lo largo de todo el país [...].

Pero la importancia de HBO no se limitó al ámbito televisivo, sino que a partir de este influyó en el cine convirtiéndose en un canal

imprescindible para los estudios cinematográficos gracias a la emisión de películas reciente. El factor decisivo que permite que las series de HBO se desmarquen del resto consistía (y sigue consistiendo) en que

[e]l cable quedaba fuera de los restrictivos (y censuradores) tentáculos de la FCC, lo que permitió que los programas originales de HBO tuvieran generosas dosis de sexo y violencia, contenidos tabú en televisión que iban también a permitir atraer a un público joven y a crear una imagen de marca.

Aunque *Twin Peaks* (Lynch, ABC: 1990-1991) abriera el camino mostrando el cadáver de Laura Palmer cuando el público norteamericano de los noventa no estaba preparado para ello, la muerte no resulta una temática fácil abordable por cualquier cadena de televisión corriente. La HBO, durante los siguientes años, invirtió más y más dinero en telefilmes y miniseries con la intención de atraer al mejor talento disponible a la vez que las networks dejaban de considerarlos géneros imprescindibles en las parrillas. Hijas de esta filosofía son las dos primeras series que destacan sobre el resto y conllevan el sello HBO. La segunda de ellas es la que procuramos analizar aquí. La primera, la pionera –pasando por alto *Twin Peaks*–, es *Los Soprano* (*The Sopranos*, Chase, HBO: 1999-2007). Ambas tratan temas controvertidos como la mafia o la muerte, y nacen a partir de presupuestos elevados, un equipo creativo de prestigio y populares actores como protagonistas.

Una vez citado el carácter de la cadena que emite la serie, es conveniente recordar que poco antes de que esta empezara a emitirse, a comienzos del 2000, Allan Ball se encontraba en una posición envidiable después de ganar el Oscar por su trabajo para *American Beauty* (1999), y HBO logró la atención del escritor no sólo dándole libertad para crear y producir el programa, sino también porque le permitía tratar un tema absolutamente tabú. A pesar de esto, la recepción del público fue buena.

No obstante esto, es de justicia remarcar la controversia del tema que trata la serie. América nunca se ha sentido cómoda mirando a la muerte (por otro lado, ¿quién se sentiría a gusto con ella?). La filosofía subyacente al *american way of life* que potencia el consumo como meta para alcanzar la felicidad choca con el *memento mori* presente en la serie. Porque el consumismo exacerbado no es suficientemente potente como para tapar el peso evidente que supone una muerte encabezando cada capítulo, con sus consecuencias. No obstante esto, la sorna y la ironía que no abandonan el relato, generalmente, contribuyen a volverlo soportable dentro de su densa carga simbólica.

Signo de la buena acogida que tuvo *A dos metros bajo tierra* son los numerosos premios con los que cuenta. En el año 2002 consiguió 4 premios Emmy: al mejor director de serie dramática (Alan Ball), mejor casting de serie dramática, mejor tema musical (Thomas Newman), mejor actriz invitada en serie dramática (Patricia Clarkson, la cual repite el premio en 2006). En 2003 volvió a ganar un Emmy al mejor casting de serie dramática. En 2002 y 2004 se llevó dos Globos de Oro, respectivamente a la mejor actriz de reparto (Rachel Griffiths,

interpretando a Brenda) y a la mejor actriz principal en serie dramática (Frances Conroy, actriz que encarna a Ruth).

III. Objetivos

En este trabajo nos proponemos llevar a cabo un análisis exhaustivo del fragmento que cierra la serie televisiva *A dos metros bajo tierra*, extrayendo a partir del análisis cinematográfico su significación y observando su representatividad de la serie en su conjunto.

IV. Material y método

Para el análisis del epílogo del capítulo final de *A dos metros bajo tierra* hemos realizado a modo de instrumento de análisis, con el fin de tener subdividido el fragmento en segmentos y agrupados los planos más allá del *découpage*, así como tener presentes detalles que serán de utilidad para la interpretación posterior (Tabla 1). El *découpage* o análisis plano a plano, herramienta imprescindible en la que se asienta el rigor del análisis audiovisual narrativo, está presente en el Anexo del trabajo.

Tabla 1. Segmentación

Segmento	Efectos o Detalles	Nº Planos	Duración
1. Claire se va	Coche adentrándose ligeramente hacia la derecha.	11	38"
2. Ruth, Bettina y los perros	Sobre exposición	3	8"
3. Coche I	Todavía adentrándose hacia el horizonte.	1 (2)	6"
4. David y Durrell	Sobre exposición	3	7"
5. Coche II	Derecha	1	5"
6. Fiesta Willa	Sobre exposición	5	22"
7. Coche III	Adentrándose	1	6"
8. Boda David	Sobre exposición	8	18"

9. Coche IV	Adentrándose: ligeramente hacia la izquierda y la derecha.	3	9"
10. Muere Ruth	Sobre exposición	12	28"
11. Entierro Ruth	Sobre exposición	10	27"
12. Coche V	Izquierda	2	4"
13. Muere Keith	Sobre exposición	4	15"
14. Coche VI	Izquierda	2	5"
15. Boda Claire	Sobre exposición	7	19"
16. Coche VII	Derecha	2	3"
17. Muere David	Sobre exposición	7	25"
18. Coche VIII	Izquierda	2	5"
19. Muere Ricco	Sobre exposición	2	16"
20. Coche IX	Izquierda	2	5"
21. Muere Brenda	Sobre exposición	7	24"
22. Coche X	Derecha	2	9"
23. Muere Claire	Sobre exposición	9(11)	31"
24. Coche XI	Izquierda	2(5)	32"
25. Créditos		1	2'53"

Segmentación

El fragmento se encuentra segmentado en un total de 109 planos, agrupados en 25 segmentos que comparten dentro de sí mismos espacio y tiempo, formando diferentes escenas y una secuencia que las entrelaza.

Entendemos por secuencia, dentro del fragmento analizado, el conjunto de planos de todas las escenas en las cuales Claire aparece al volante del coche en marcha, más la primera escena, cuando se está alejando del domicilio Fisher. El motivo de entenderlo como tal es que comparte una acción y una unidad temporal (aunque la unidad espacial es relativa puesto que, lógicamente, el coche se mueve). En cambio, consideramos escenas el resto de los segmentos presentes en la tabla anterior del apartado 2.1, debido a que la mayoría de ellos suceden en un mismo espacio y tiempo, y no llegan a ser bastante largas como para

considerarse secuencias. Son escenas que respetan en sí mismas una unidad espacio-temporal y cuya carga narrativa es autoconclusiva en cada una de ellas, puesto que termina con la muerte, la boda, la llegada de alguien o nos transmite por sí misma cierta idea (como la unidad familiar en el segmento 6, con el cumpleaños de Willa, hija de Brenda y Nate, o la buena relación de David con Durrell en el segmento 4). Así pues, no por el mero hecho de ser escenas aisladas las consideramos inferiores en importancia a la secuencia que las va hilvanando, como hemos dicho en la fase anterior. Bien al contrario, toman un carácter sumamente relevante por ilustrar las vidas y muertes de nuestros protagonistas, que es al fin y al cabo la intención del epílogo.

Una excepción en este esquema son la muerte y entierro de Ruth (segmentos 10 y 11). Hablamos de dos escenas diferentes puesto que el espacio cambia y ha habido una elipsis temporal, pero forman parte de una pequeña secuencia (dentro de la secuencia en sí que es el fragmento). Esta es una secuencia ligeramente más compleja que el resto, puesto que no sólo muere Ruth, sino que vemos a Maya o Durrell de adultos y regresa Ted, para quedarse definitivamente con Claire (otra manera de interpretar esta parte sería incluir la boda de Claire dentro de esta secuencia y considerarla todavía un poco más grande, pero nos hemos abstenido de tratarla así porque la muerte de Keith se interpone cronológicamente entre ambos momentos). Así pues, mediante las diversas escenas *cosidas* por la secuencia del coche, se nos narra por medio de *flashforwards* el devenir de las vidas de nuestros personajes. Una breve interpretación de dichos segmentos queda incluida en el Anexo final de este trabajo.

De estos segmentos, los que más duran y más planos contienen (segmentos 1, 23 y 24) son aquellos que tienen como protagonista a Claire, pero en los cuales se incluye al resto de personajes, pues de algún modo u otro a ellos también les afecta lo que está sucediendo. En el segmento 1 se está despidiendo, es un conjunto de planos tremendamente emotivo en el cual prácticamente todos los vivos se reúnen para decirle adiós. Aunque nuestro análisis empieza justo con su partida, segundos antes se han juntado todos (menos Brenda) para despedirla y ella les ha hecho una fotografía. Como en la secuencia 23, cuando Claire anciana muere, de nuevo volvemos a ver al elenco de protagonistas sin que diegéticamente les esté sucediendo nada –de hecho han muerto la mayoría– pero aparecen en las fotografías colgadas que recopilan parte de la vida de los mismos.

Otros fragmentos de duración considerable son los de la muerte y entierro de Ruth o la muerte de David (segmentos 10, 11 y 17). El motivo de su duración es que no sirven simplemente para informarnos de las muertes de los mismos, sino que dan cuenta de cómo llevan su vida el resto, o introducen cambios en la vida de los personajes. Por ejemplo, en el entierro de Ruth reaparece Ted, al cual veremos contraer matrimonio con Claire en una de las siguientes escenas.

Los segmentos en los cuales se narra algo pero son más cortos, atienden a la vida o la muerte de un solo personaje, sin implicar tanto a los demás, como pueden ser Ruth y Betty con su negocio de cuidar perros (segmento 2), David enseñándole a Durrel los intrínquilos de su profesión (segmento 4) o incluso la muerte de Keith (segmento 13), cuya rapidez se puede deber también a su carácter inesperado y violento.

Finalmente, observamos que los planos de carretera son los más cortos (segmentos 12, 16, 20...). Apreciamos también que en los planos de la secuencia del coche, entrecortada por el resto de ellas, la cámara se sitúa cada vez a un lado de la carretera (con lo que el coche se dirige cada vez hacia un lado diferente del encuadre), de manera que si dichos planos estuvieran montados seguidamente, se rompería el eje prácticamente en cada cambio de plano. No obstante, al encontrarse separados por el resto de escenas dan la sensación de coser, literalmente, dichas escenas, y enlazarlas una con otra, de manera que cada momento de coche representa una elipsis temporal.

Continuidades cronológicas, parámetros filmicos y montaje

Para hablar de la continuidad cronológica del fragmento, es necesario referirnos a la estructura nombrada anteriormente. Entendemos que, en la secuencia formada por las escenas de Claire conduciendo, existe una continuidad temporal. Si bien es posible que entre dichas escenas haya elipsis espacio-temporales, estas no se remarcan con claridad: es decir, las hay en el momento en el que no recorremos con ella el trayecto exacto a la salida de la ciudad, pero una vez en el desierto no podemos asegurar que los planos separados por los *flashforwards* no pudieran ir seguidos y concordar. No obstante, esta continuidad se ve rota por el resto de escenas, de modo que sí que encontramos saltos de tiempo entre el coche y los *flashforwards*: saltos que nos llevan hacia delante, a años después, que crecen progresivamente avanzándose primero unos meses o un año (con Ruth y los perros o el cumpleaños de Willa) hasta llegar a situarnos en décadas posteriores, alcanzando la mayor lejanía en el año 2085 (cuando Claire fallece).

Invariablemente, tras habernos mostrado el fragmento correspondiente del futuro, la acción nos devuelve al viaje de Claire, en el presente, para volvernos a distanciar tras un par o tres de planos suyos, metáfora del tiempo que va discurriendo entre escena y escena del futuro a la par que del *viaje* que constituye la vida de cada uno de los personajes, así como de la lejanía que implica vivirlo y distanciarse cada vez más del presente inmediato.

La culminación de esta idea de alejamiento del presente –que, por si no nos había quedado claro, deja bien marcado el fragmento que conduce irremediamente a la muerte-, se da en la última escena (planos 108a, 108b y 108c), en la que el coche se adentra en una recta que se confunde con el horizonte y un movimiento de grúa nos conduce hacia un cielo blanquecino que acaba fundiendo a blanco –concluyendo el viaje- como sucedía en cada muerte de un personaje.

Por cada una de las cuestiones que hemos ido abordando en este epígrafe, deducimos que el fragmento se sostiene construido a base de un montaje paralelo, alternando el presente y el futuro, yendo y viniendo hasta concluir en el *final* del presente.

Puesta en escena

En cuanto a la puesta en escena, encontramos más segmentos exteriores (segmentos 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 22 y 24) que interiores (4, 6, 10, 21, 23). Los interiores, todo en las primeras escenas, nos son familiares. Aparece la casa de los Fisher y la sala de embalsamamiento. Sobre todo en la primera de ambas escenas, los personajes y el atrezzo están dispuestos para que lo prioritario sea que el espectador pueda contemplar a los personajes en conjunto (que además le son mostrados por grupos para reforzar mejor la idea de unidad y felicidad de esta escena, en los planos 20 al 24). De esta manera, se sitúan todos al mismo lado de la mesa, cuando lo lógico sería que estuvieran repartidos para ver a la niña homenajeada de frente. Esto posibilita que el plano que cierra la escena (plano 24) nos ofrezca una vista general de todos ellos a la vez y la cámara se eleve despidiéndose de la situación como sucederá con la gran mayoría de los *flashforwards* del epílogo.

Cuando se suceden *flashforwards* en interiores que no hemos conocido diegéticamente, se trata de sitios fácilmente identificables, que no suponen ninguna duda y además contribuyen a comprender lo que pasa. Nos referimos por ejemplo al hospital en el que muere Ruth (con lo que comprendemos que estaba enferma), escena en la cual, de nuevo, todos los personajes se aglutinan a un mismo lado de la cama de la enferma para facilitarnos la visión.

En cuanto a la habitación en la que fallece Claire, es a base de los planos que nos muestran sus fotos (parte del atrezzo) que nos aseguramos estar contemplándola a ella (debido al tremendo cambio de su aspecto). Cada puesta en escena tiene rasgos del carácter del personaje que la ocupa. En este segmento en sí, la personalidad de Claire está presente en dichos recuerdos materializados así como en el resto de objetos que pueblan el habitáculo, la mayoría de ellos de madera oscura y otros en tonos granate que parecen remitir a la maduración del personaje, sin dejar de lado su espíritu *alternativo*, por decirlo de algún modo, marcado si quiere verse así en la cama de posible inspiración africana.

El salón en el que muere Brenda tiene todavía restos de la decoración de líneas rectas y minimalismo que predominaba en su primera casa. No obstante esto, estas mismas líneas y el carácter moderno y blanquísimo del espacio recuerdan también a la casa que tenían sus padres.

También en un interior se desarrolla la boda de Ted y Claire. Este es, probablemente, el interior más simbólico de todos los que aparecen. El espacio está completamente vacío excepto por las sillas sobre las cuales reposan los invitados formando un cuadrado perfecto. La estancia reluce hasta casi cegarnos con un brillo blanco que incluso esconde las paredes.

Únicamente intuimos una ventana tras los contrayentes. Destaca aquí lo ausente: el brillo blanco que casi *se come* a los personajes sustituye todo mobiliario posible. Si bien es cierto que no se necesita más para transmitir la idea simple y clara de que Claire ha encontrado su felicidad, su luz (por cursi que suene), desprovista de todo artificio. Es una escena que contiene orden, simetría, tanto en la disposición de los invitados (planos 68, 73...) como en los planos que encuadran a la pareja (planos 70, 72), y en el interior de la cual apenas hay movimiento alguno.

Si la interpretamos como la llegada de la estabilidad a la vida de Claire, la podemos comparar con el segmento 2, en el que veíamos a Ruth y Betty en su guardería canina (planos 12, 13 y 14). Contrariamente, aquí el entorno es más natural, hay plantas, flores... y dentro del encuadre corretean los perros, que unidos a la placidez que transmiten las dos mujeres, transmiten la idea de que Ruth ha encontrado también su manera de vivir, su libertad en cierto modo. Así interpretado, las dos mujeres habrían seguido caminos inversos: Ruth habría pasado de un orden opresor a un desorden (que experimenta durante toda la serie, prácticamente) que le ayuda a encontrar el camino de su liberación; Claire, por su parte, empieza con una vida envuelta de caos en la que no se comprende ni siquiera a sí misma, y asistiremos a su maduración que culminará con ese orden que aplaca en cierto modo sus impulsos y su insatisfacción.

Por otro lado, encontramos tres segmentos importantes desarrollados en exteriores: el entierro de Ruth, la boda de David y Keith y la muerte de David. Todos ellos son entornos naturales, tanto el cementerio como la boda o el camping en el bosque. Mientras que en los dos primeros los personajes se agrupan en friso frente a un motivo al que atienden (los contrayentes o la tumba) facilitándonos su observación prácticamente de un plano, en la escena en que fallece David los protagonistas están repartidos y el plano no es tan simétrico como los anteriores, de manera que los movimientos de cámara son más dinámicos y no podemos ver con la misma claridad en un mismo plano a nuestros protagonistas.

También consideramos exteriores las escenas de carretera con Claire al volante, de las que remarcaremos a continuación lo más destacable. En estos segmentos encontramos más planos detalle al principio de la secuencia, con las manos de Claire, su rostro o medio cuerpo suyo, que permiten que veamos lo afectada que está ella. Pero a medida que avanza el relato (concretamente tras el entierro de Ruth) van siendo sustituidos por planos generales cortos del coche o planos generales más largos de la carretera y el coche atravesándola a toda velocidad. Como si el tiempo se acelerara cada vez más deprisa. Cabe citar que, algunos de los planos como el 65 o el 66 tienen un cariz profundamente publicitario al procurar infundir esa sensación de velocidad. No obstante, al final del fragmento se regresa a un plano detalle de los ojos de Claire con un zoom out para volver al exterior y llevar a cabo el movimiento de grúa final.

Es especialmente relevante la aparición de Nate quedándose atrás en el retrovisor del coche (plano 8), o el simbolismo que implica que Claire adelante con su coche a un pesado camión (plano 84) precisamente tras la muerte de David, como si se acabara de ir un paso más allá.

Nombraremos también en relación a la puesta en escena que el vestuario de los actores según avanzan los *flashforwards* se configura siguiendo el patrón que durante toda la serie nos ha guiado para caracterizar a cada personaje. Por ejemplo, Brenda sigue vistiendo chales hasta que muere, y David camisas.

a) Transiciones entre escenas y secuencias

Dentro de cada una de las escenas del epílogo, los planos se suceden por corte directo, y también cuando de la secuencia del coche enlaza con un *flashforward*. Un único efecto precede a estas transiciones, como marca enunciativa que denota un aceleramiento antinatural del coche de Claire y connota que vamos a dar un salto temporal: en algunos de estos planos de carretera, antes de que finalicen se lleva a cabo una aceleración de la imagen: sucede esto en los planos 25, 36 y 60, previos a los segmentos de la boda de David, la muerte de Ruth y la muerte de Keith.

Pero, cuando alguno de ellos muere, la transición hacia el presente recoge los recursos que han estado presentes desde el capítulo piloto: un fundido a blanco y la aparición del nombre completo del difunto, con sus fechas de nacimiento y muerte escritas en negro. Tras el fundido a blanco en el que desaparecen las letras, se vuelve al presente invariablemente por corte directo (la única excepción es la muerte de Ruth: su rótulo se encuentra entre las dos escenas del futuro que representan su muerte y funeral).

Destacamos como transición poética, si se quiere llamar así, la rima visual establecida entre los ojos de Claire anciana, velados como si estuviera ciega, y (tras el fundido a blanco con sus fechas y nombre) los ojos de la Claire del presente que, literalmente, conduce hacia el futuro. Este es el último enlace de los *flashforwards* con el presente, el que concluye todo lo que debemos saber acerca de las vidas y las muertes de los personajes de la serie. Mediante este encadenado (interrumpido por los rótulos) se nos devuelve definitivamente al presente y se deja a Claire a su suerte, comenzando a recorrer el camino que acabamos de saber que seguirá. Sus ojos vuelven a ser jóvenes, mira a su alrededor sin saber lo que le deparará el futuro, al contrario que nosotros. Quizá representa del mismo modo, una manera de decir que, si bien morirá, como se nos ha recordado durante toda la serie que sucede con todo el mundo, eso será pasado un tiempo y ahora está viva, y le queda un largo trecho por recorrer todavía. Es decir, se cierra con su muerte, pero también con ella recorriendo el camino que llevará inevitablemente a ella. Esto es, con la vida, con lo que queda hacia delante una vez asimilado que el final está siempre presente.

Aunque no en el fragmento analizado, sí que se utilizan en los episodios, en ocasiones, los fundidos a blanco para separar secuencias (y, a veces, marcar elipsis temporales). En el capítulo¹ del cual forma parte el fragmento analizado, se utiliza el recurso del fundido a blanco en cinco ocasiones. La primera, tras un plano secuencia en que Rico y su esposa Vanesa van a ver una posible funeraria a comprar, de la que quedan satisfechos, y la secuencia queda cerrada con sus expectativas optimistas (a los 18'11"). El segundo fundido a blanco lo encontramos cerrando una secuencia de corte totalmente distinto. Ruth, con Claire y David en la cocina, encuentra el mono de su nieta Maya (que se acaba de ir de su casa para vivir con su madre) entre la nevera y la pared, y sufre una explosión de dolor mientras lo extrae y se lo lleva para lavarlo (23'36"). Los dos fundidos siguientes (a los 32'35" y 49'00"), aparecen tras la superación de los temores de David y Brenda, respectivamente, convertidos en metáfora a través de un sueño diferente en cada caso. David sueña que lucha contra el encapuchado rojo que estuvo a punto de matarle en una ocasión, el cual tras retirar la capucha resulta ser él mismo –en su pesadilla. Brenda sueña que Nate, padre de su hija, acepta y quiere a la niña tal y como es y, pierde el miedo a que ésta haya nacido con alguna enfermedad todavía no detectada. En ambos sueños aparecen los difuntos Nathaniel y Nate, ofreciendo a los vivos la posibilidad de dialogar con sus propios temores a través de sus apariciones y sus conversaciones con ellos. En cuanto al último fundido a blanco, se lleva a cabo tras una emotiva cena en la que la cámara ha estado dando vueltas alrededor de la mesa (aunque cortando y sin llegar a efectuar un plano secuencia largo), mostrándonos a los personajes recordar anécdotas con Nate y brindar por él. Es el primer plano en que todos los personajes juntos recuerdan a Nate, si bien notablemente emocionados, ligeramente más reconciliados con la vida que durante todo el episodio. Tras un significativo zoom out en que se aleja de toda la familia sentada en la mesa, funde a blanco para dar comienzo al final del episodio.

Respecto a los fundidos a blanco dentro del epílogo, los encontramos en los planos 48, 64, 83, 87, 96 y 106, y, como hemos dicho anteriormente, son utilizados únicamente para dar a conocer los fallecimientos de los personajes. Entre los primeros (planos 48, 64 y 83) hay más planos intermedios porque los *flashforwards* todavía no se han alejado demasiado en el tiempo y se narran episodios que no son únicamente muertes. Sin embargo, entre los cuatro últimos (planos 83, 87, 96 y 106) se acortan las distancias, precisamente porque únicamente se nos cuenta cómo mueren los personajes, sin dar cabida a otros momentos de sus vidas. Por último, al final el cielo funde a blanco y, tras unos segundos de permanecer así, aparece el rol de créditos con la misma tipografía que cuando moría alguien. Entendemos esta igualdad de recursos como una manera de nivelar a los personajes de la serie,

¹ *Todos te están esperando* (5x12: *Everyone's waiting*, Allan Ball, HBO: 2005).

tratándolos de personas humanas vulnerables a la muerte, lejos de ser héroes indestructibles, idea que encuentra su germen ya cuando a Nate le diagnostican la enfermedad que puede acabar con él en cualquier momento, y que así acaba haciendo. El hecho de *matar* a todos los personajes de la serie ya remite directamente a la condición humana y mortal del propio espectador. La igualdad de la que hablamos nivela a los personajes principales con los secundarios, pero también los equipara a las personas humanas reales, de fuera de la diégesis. Si nos fijamos, el rol de créditos aparece de esta misma manera tras el último fundido a blanco. Como si también el equipo técnico *pereciera* tras el fin de la serie.

b) Ritmo inter e intra secuencial

El ritmo de los planos en toda la secuencia es elevado. La mayoría de los planos duran 3 segundos, con las excepciones más notables de la muerte de Rico (13 segundos), y el plano final fragmentado en tres (108a, 7 segundos; 108b, 7 segundos; 108c, 8 segundos).

Esta aceleración de las tomas y cargadas pesadamente de contenido dramático transmite la sensación abrumadora de no poder escapar a los destinos inexorables de los personajes, que van cayendo uno tras otro insistiendo en que no existe un final alternativo para la vida que desbanque a la muerte, sea cual sea el rumbo que ésta tome (lo que no implica para nada el desprecio de una vida feliz).

En cuanto al ritmo del montaje en la secuencia final se mantiene bastante. La duración media de los planos entre inicio y fin del mismo no llega a aumentar un segundo, y únicamente observamos un plano que sobresale por encima del resto: el plano número 86, perteneciente a la muerte de Rico. Puesto que esta escena sin fragmentar consta únicamente de este plano, es lógico que se invierta más tiempo en el mismo. No obstante, notamos que, si agrupamos las escenas por segundos y no por planos, la de Rico es la más corta (unos 15"), seguida de la de Keith (cuyos tres planos duran unos 16"). El segundo plano de más duración es el último, con el movimiento de cámara descrito anteriormente y un último fundido a blanco. Se trata de la última despedida de los personajes, de la serie, y del espectador. Otro de los planos más largos aparece al inicio del epílogo, correspondiendo al plano 6 y durando unos 10". Coincide con la salida del coche de Claire de su garaje. Al sostenerse este plano algo más que el resto, observamos que en el porche de la casa Fisher, desenfocada y en segundo término, las siluetas de la familia se despiden de la chica con la mano. Resulta un plano emotivo una vez visto esto, teniendo en cuenta que escasos segundos antes ha tenido lugar una despedida entre lágrimas y abrazos.

El ritmo general del epílogo sería ligeramente declinante, aunque, como hemos dicho, la variación de la duración media de los planos es poca. En cuanto al ritmo parcial es, hasta alrededor de 0'34", descendente (esto es, los planos tienden a ser más largos); es un dato significativo puesto que coincide más o menos con el primer

flashforward, es decir, al empezar los recuerdos los planos tienden a acortar. Siguen acortando más y más hasta llegar al fallecimiento de Ruth. A partir de aquí, los planos tenderán a ser más largos invariablemente, acentuándose su longitud en el último *flashforward*, que narra la muerte de Claire. Es lógico si pensamos que, además de tratarse de las últimas escenas, recoge los recuerdos de todos los personajes fallecidos anteriormente mediante las fotografías que Claire tiene colgadas en su habitación. Además, como hemos dicho, el plano final se toma su tiempo para ejecutar el movimiento de grúa tan solemnemente como la despedida merece.

Análisis de los recursos expresivos

a) Componentes del plano

La inmensa mayoría de los planos están sometidos a un *travelling* vertical hacia arriba que apenas se percibe en un principio, y es más o menos destacado según el plano y su duración. Esto deja a los personajes enfocados en un picado, muy ligero en ocasiones, y lo consideramos una marca enunciativa del meganarrador que se sitúa por encima de ellos, sabe qué momentos son significativos e incluso cuándo van a morir, y escoge contárnoslo demostrando su superioridad. Por otro lado, los únicos planos casi cenitales que encontramos se dan en dos planos de carretera: en el plano 15, cuando se enfoca desde arriba el coche de Claire avanzando por la carretera, y en el 97, pasando el plano cenital a un picado muy acusado. También encontramos pocos y ligeros contrapicados: ambos vienen con la boda de David (planos 31 y 33), y uno de ellos muestra a Claire fotografiando la escena. Entendiendo que el contrapicado magnifica a los personajes dentro del plano, se podría interpretar éste como símbolo del optimismo y el éxito de Claire tras abandonar California.

Aunque los movimientos de cámara que más llaman la atención son los presentes en el PG de la muerte de David (plano 76) y la de Keith (planos 61 al 63), es preciso tener en cuenta los nombrados *travellings* verticales hacia arriba que elevan la mirada en la absoluta mayoría de los planos de *flashforwards*. El mismo movimiento en ascensión se dota de un carácter místico dado el contexto en el que se encuentra, como si el meganarrador le añadiera solemnidad o importancia a cada plano que se ve impregnado del *travelling* vertical. Así pues, la mirada del ente superior a ellos que comparte con nosotros su futuro, se eleva por encima de los mismos y asciende ligeramente en cada una de estas escenas (en algunos planos, como el 33 o el 66, más pronunciadamente) hasta que en el último plano alcanzará su máxima ascensión (108b) para fundir a blanco con el cielo (108c), alcanzando finalmente el epílogo, la serie, el mismo meganarrador e incluso el espectador la muerte que se ha venido recordando que llegaría durante toda la serie, y condensado en los minutos finales de la misma.

Hemos considerado que dichos *travellings* son efectuados con grúa, y precisamente otro movimiento de grúa lo consideramos también marca enunciativa, en la línea en que apuntábamos de que el narrador se anticipe a los sucesos justo antes de que se produzcan, si consultamos el plano 76, observaremos que se nos privilegia con un plano muy picado, casi cenital, resultado de un movimiento de cámara que surge de su escondite detrás de un árbol y nos muestra un entorno campestre en el cual hay dispuestas mesas y distribuida gente entre ellas y sus alrededores. Consideramos que este plano es posible que haga las veces de plano de situación en dicha escena, o por lo menos nos introduzca en el evento que se está llevando a cabo. El último movimiento de grúa especialmente significativo –más allá del plano final- lo encontramos en la escena en la que fallece Claire. De nuevo el meganarrador, estableciendo otra marca enunciativa, antes de mostrarnos cómo muere ella recoge la vida de los anteriores personajes en las fotografías que nuestra protagonista tiene colgadas en la pared, rememorando momentos importantes de sus vidas o, simplemente, retratando sus rostros y recordándonoslos.

Tomaremos también como marcas enunciativas los *zoom out* finales que abandonan a la Claire del presente retirándose para dar lugar tras un corte directo a un movimiento de grúa que de nuevo eleva la mirada, quedando el vehículo atravesando la carretera infinitamente empequeñecido en medio del desierto, simbolizando evidentemente la vulnerabilidad de las vidas humanas y su mortalidad inexorable.

Por otro lado, los *travellings* laterales que acompañan al coche de Claire en las escenas de carretera permiten (a costa de impregnar los planos de cierto toque publicitario) transmitir la sensación de velocidad, de fugacidad, de que el tiempo avanza entre *flashforward* y *flashforward*. De que la vida pasa deprisa a modo de viaje y no sabemos cuándo se detendrá. Únicamente tenemos la certeza de que dicho viaje alguna vez llegará a su fin.

El epílogo empieza jugando simbólicamente con la profundidad de campo en el plano 6b. En él vemos tras la partida del coche a la familia Fisher en el porche de la casa, diciendo adiós con los brazos, completamente desenfocados. Dan la sensación de ser ya un recuerdo lejano, o un augurio de los fantasmas en los que se convertirán, puesto que la serie juega con ellos desde el principio, entendiendo fantasmas como propias imaginaciones de los protagonistas y diálogos con ellos mismos. Otro momento en el que la profundidad de campo juega un papel importante es cuando Ted llega al funeral de Ruth (planos 50 y 55), apareciendo desenfocado al principio y acercándose al punto de enfoque hasta quedar definido, como si de la lejanía o el recuerdo se hubiera vuelto a materializar en una persona cercana y real.

En cuanto al tratamiento de la imagen, los *flashforwards* son diferenciados de los planos del presente mediante un aumento en el brillo de la imagen que la hace resplandecer, en algunos momentos de manera cegadora (como en la escena de la boda de Claire). Este mismo aumento del brillo desdibuja los contornos de las formas y les da a los

planos un toque de ensoñación. Los planos vinculados al presente, en cambio, están nítidos y únicamente sufren en ocasiones puntuales las aceleraciones de la imagen de las que hemos hablado anteriormente. Siguiendo en esta línea, los planos referentes al futuro están bañados por una luz blanca y abundante, mientras que los del coche tienen un carácter más natural.

Incluiremos en este apartado una referencia a la tipografía de la letra, como elemento de algunos planos, que tiene su importancia al ser el lo que nos informa del tiempo que viven los personajes y nos confirma su muerte. Observamos que la fuente que ha informado de la muerte de todos los personajes a lo largo de cinco temporadas es la misma que ahora remite a los protagonistas. Así pues, formalmente se narran igual las muertes *secundarias* y *principales*, están a un mismo nivel (el simple hecho de hacer morir a los protagonistas ya los pone en cierta medida al mismo nivel que los personajes más efímeros). Además, estos personajes no son anónimos, como se remarca mediante este recurso. Cada uno tiene su nombre y su historia detrás, ya sea más o menos profunda, triste, irónica o incluso cómica. Realmente mueren *personas*. Aunque no forma parte de la tipografía en sí, consideramos el fundido final, aunque sin letras, el símbolo de la propia muerte del espectador.

b) Relaciones imagen – sonido

Durante todo el epílogo destaca la escasez de palabras. Si bien aparecen personajes hablando (en los segmentos 4, 6, y 21), sus diálogos (canción en el caso de la fiesta de cumpleaños) sólo se nos dejan intuir y están subordinados a la canción que domina todo el fragmento. De este modo, los diálogos son escasos y aparecen más por imagen que por sonido, en la justa medida para que nos hagamos a la idea de lo que quieren simbolizar, las palabras en sí no son importantes. Dan a entender, así, la buena relación entre David y Durrell, la felicidad en la fiesta de Willa y la persistencia de Bill en su relación con Brenda. Apuntaremos como curiosidad que el mismo Allan Ball, refiriéndose a este último, explica en la edición especial de la serie en DVD que *la mata, literalmente, de aburrimiento*.

Del mismo modo que sucede con los diálogos, los sonidos diegéticos son subordinados a la canción que abordaremos a continuación. Así pues, los sonidos de las primeras escenas, como el coche arrancando o los ladridos de los perros, se escuchan aunque por encima de ellos esté la melodía. A medida que el relato avance y el dramatismo crezca, prácticamente todos los sonidos diegéticos desaparecerán y únicamente escucharemos la música (dos excepciones en esta última tendencia son los aplausos en la boda de Claire o las palabras de Bill).

La fuertemente emotiva canción (transcrita en el anexo) que nos acompaña hasta el final se titula *Breath Me*, y es interpretada por la cantante de pop australiana Sia Furler. Aunque en un principio es de carácter diegético, puesto que empieza a sonar cuando Claire introduce el CD que Ted le ha regalado en el reproductor del coche, posteriormente se

elevará por encima de la diégesis y cubrirá también las escenas situadas en el futuro. Los golpes fuertes de la canción, los momentos más intensos, coinciden con los clímax dramáticos del epílogo. Hay una especie de primera parte de armonía más simple, de acompañamiento instrumental más reducido, que finaliza con un breve silencio en el momento en que Claire fotografía la boda de David y Keith (plano 33). A partir de este momento se marcan más rítmicamente los tiempos fuertes. La cuerda se une precisamente cuando Ruth fallece, y le aporta intensidad junto con la voz en el momento en que Ted llega, en medio del entierro, que dura toda la muerte de Keith, la boda de Claire, y se suspende justo en el momento en que David, antes de morir, ve a Keith. En este momento los acordes de cuerda se sostienen y la voz prácticamente susurra la canción *a capella*. Por supuesto, todos los fragmentos de carretera que enlazan estas escenas se ven impregnados de los mismos rasgos que los fragmentos a los que unen. Precisamente durante el fragmento en el que Claire conduciendo adelanta a un camión, la música se reduce a una percusión tonal ligera que acompaña a Rico en su último instante, creciendo con la entrada de la batería y la cuerda de nuevo justo cuando él cae, y coincidiendo con la ralentización de la imagen. Esta intensidad, musical únicamente puesto que la voz no se volverá a oír, durará sin variación alguna hasta el final del fragmento, mientras Claire conduce y cuando ella y Brenda mueren, y sólo se apagará reduciéndose prácticamente a cuerda y un bajo grave con el fundido final del cielo a blanco.

Bien podría ser Claire la que entonara la letra, puesto que habla de alguien que se siente necesitado de cariño, perdido, y se culpa a sí mismo por ello a la vez que implora que alguien sea su amigo, le de calor, *lo respire*. Sobre todo la primera estrofa, que además suena cuando ella se está marchando y llora en el coche, se podría atribuir a sus pensamientos, culpándose por marcharse sin quererlo realmente: se dice que se ha herido a sí misma y, además, no tiene nadie a quien echar la culpa (una idea adolescente que casaría muy bien con la Claire de las primeras temporadas). Esto no obstante, no es sólo ella sino la mayoría de personajes los que se sienten inseguros, culpables y necesitados de cariño y protección durante la serie, como claramente le sucede a David o a Ruth, rimando con las palabras del estribillo: *Be my friend/Hold me, wrap me up/Unfold me/I am small/I'm needy/Warm me up/And breathe me*.

Esta lectura, no obstante, no es incompatible con interpretar la canción como el miedo ante la muerte de los personajes que han vivido toda su vida rodeados de ella. Esta inseguridad se sumaría a los temores descritos hace un momento. Quizá la frase que más casa con esta interpretación es *Lost myself and I am nowhere to be found*, que coincide con el plano 37, inmediatamente anterior a que Ruth vea a su marido muerto y a Nate, y fallezca.

Análisis de los recursos narrativos

589



a) Relato, narración, diégesis

La narración, la historia de este epílogo, narra fragmentos de la vida y la muerte de los personajes principales: *Ruth*, Keith, David, Rico, Brenda y Claire, así como el inicio de la partida de esta última hacia Nueva York. A través de los momentos escogidos el espectador se hace una idea de lo que han sido (o mejor dicho, serán) las vidas de todos ellos.

Por su parte, la diégesis escoge momentos clave en la vida de los personajes, que se utilizarán para darnos una idea global de cómo van sus vidas. Por ejemplo, en la escena de la boda de David se nos deja ver que Brenda tiene una nueva pareja y espera otro/a hijo/a, cuando muere Keith leemos *Charles Security* en su furgoneta, con lo que entendemos que montó su propia empresa, o en la boda de Claire se nos muestra que uno de los hijos de David se ha casado y le ha dado un nieto y que otro es homosexual. Todo ello mediante planos que raramente alcanzan los 4 segundos de duración. De esta manera, lo diegético se hace eco de lo ausente, de un fuera de campo y *fuera de tiempo*, puesto que viene a reflejar lo que ha sucedido mientras hemos vuelto al presente con Claire y se ha producido una elipsis (excepto con la muerte de Ruth, invariablemente, los planos del viaje implican un avanzar del tiempo y la llegada a otro *flashforward* posterior en ese *otro* tiempo al anterior).

Abren y cierran la diégesis planos del presente, de Claire encendiendo el coche y dirigiéndose hacia el horizonte con él, y como hemos dicho, los planos del coche se intercalan con los *flashforwards* y hacen de nexo de unión entre ellos, así como de metáfora del tiempo que va avanzando, contribuyendo a la comprensión de las elipsis temporales.

En cuanto al relato, se escoge narrarlo desde un punto de vista tremendamente emotivo, prácticamente sin un ápice de la ironía con la cual eran tratadas algunas de las muertes en la serie, prácticamente adquiriendo un carácter cómico o anecdótico. Este gesto es resaltado por la banda sonora. Además, la escalaridad de los planos nos acerca en diversas ocasiones a los personajes, conllevando nuestra participación en sus sentimientos: por ejemplo, compartimos el dolor de George, David y Claire cuando Ruth fallece, mediante planos cortos de sus rostros. También en la muerte del propio David asistimos así a su propia estupefacción. En otras ocasiones se utiliza la música u otros recursos como elementos para enfatizar, como en el fallecimiento de Rico (plano 86): aunque es un plano general corto y no vemos claramente sus caras, el golpe de música y la ralentización de la imagen contribuyen a dramatizar su muerte.

b) Narradores

Consideramos que el fragmento está narrado por un ente omnisciente que se adelanta a los hechos, sabe cuándo van a morir los personajes y se anticipa a ellos, mostrándonos los instantes

inmediatamente anteriores a sus muertes y el momento en el que expiran. Lo entendemos así porque, excepto la muerte de Ruth (y quizá la de Brenda, y Claire, suponiendo que estuvieran enfermas), ninguna otra era previsible, empezando por la de Keith y terminando por Rico. Sin embargo este narrador omnisciente ya sabe que en el momento en que Keith salga de la furgoneta, van a dispararle, de modo que se adelanta al momento para mostrárnoslo todo.

Puesto que en el viaje de Claire está personificado el hilo conductor del relato, y se destaca su presencia en todos los hipernúcleos y en escenas pertenecientes a otras muertes, podría pensarse que es ella la narradora del epílogo, y que con su muerte finaliza todo. Pero no entendemos así el fragmento por dos cuestiones principales. La primera, es la disposición del argumento no lineal que intercala fragmentos de su conducción. Recordamos cada vez que regresamos con ella al coche que Claire aún no sabe nada de todo este futuro, todavía está desprendiéndose de su pasado más inmediato.

La segunda la constituyen ciertas marcas enunciativas como los movimientos de cámara que pueblan el fragmento. Cada travelling vertical hacia arriba supone una ocularización que connota la superioridad de la instancia enunciativa, que asciende (delicadamente) de los personajes hacia un estadio superior, como si fuera ese el punto en el que se sitúa y desde donde lo ve todo. Es más notorio el caso del movimiento de grúa del plano 76, en que se encuadra desde una vista aérea a la familia jugando a fútbol americano en el campo. Por último, observamos ocularizaciones imposibles de sostener por ningún personaje en muchos de los planos de carretera (posteriormente nos ocuparemos de las ocularizaciones internas que aparecen). Más allá de los planos aéreos o trávellings realizados con grúas o helicópteros, destacamos el plano final (108b), que deja de enfocar el coche de Claire mientras se va hacia el horizonte y se centra en el cielo, fundiendo a blanco para finalizar el relato. En este momento, la función del narrador omnisciente ha finalizado. Ha concluido con las muertes de todos los personajes principales y ha cerrado el relato para siempre. Esta vez «no se trata de la continuación, se trata del final» (Hervé, 2007). El narrador del que hablamos, al final muere con los personajes porque su razón de ser acaba con la serie, del mismo modo que acaba la razón de ser del espectador que se ha formado dentro de cada persona que ha seguido cada temporada de la serie. Por eso entendemos el fundido final como la muerte de dicho espectador también, alentados por la pista formal que representa el fundido a blanco: durante los capítulos corrientes, tras el fundido a blanco la pantalla se volvía negra y los créditos salían en blanco sobre negro (entendemos el negro como muerte experimentada por los vivos, que observaban a sus seres queridos inertes y se ocupaban de ellos), pero tras el epílogo el fundido queda en blanco. Una vez muertos todos los personajes, él muere con ellos. No hay nada más allá de ese narrador que perece con el último capítulo. No se dejan cabos sueltos para que este narratorio siga su labor de dar sentido a la historia. Y sin

alguien que cuente una historia, tampoco puede haber alguien que la escuche, nadie que se haga cargo de esa muerte porque los narratarios se ven envueltos en ella.

Por otro lado, ante la idea de que los flashforwards sean imaginaciones de Claire, nos decantamos a defender que los fragmentos no representan tal cosa, sino el devenir de las vidas de los personajes, como hemos apuntado, por parte de un narrador extradiegético y omnisciente. Argumentamos a continuación el por qué de esta interpretación.

Para empezar, aunque parezca algo obvio o de Perogrullo, conviene definir lo que entendemos por realidad aquí y en el resto de la serie: consideramos que realidad es que los muertos (por más que se les aparezcan) mueren, porque continuamente tras aparecérselos o hablarles, les observan tumbados, inertes, sobre la camilla, el ataúd, etc. Esta es la realidad objetivable, compartida entre todos los personajes, externa a ellos. No obstante, la realidad de la serie es lo que el narrador nos muestra, y si los personajes los ven, entenderemos que forma parte de su realidad y por tanto la nuestra, dado que aporta un contenido riquísimo que no podemos obviar, ya sea por cuestión de culpa, de enfermedad, de trauma psicológico, etc.).

Así pues, también apostamos por defender que las muertes de los protagonistas y los episodios de sus vidas que se nos muestran en el epílogo son parte de la diégesis (futura), alternadas con los segmentos indiscutiblemente diegéticos de Claire conduciendo. Entendemos que estas escenas son parte de la realidad objetiva, y no de la imaginación de Claire, precisamente por sus rasgos estructurales: presentan la misma estructura cíclica de cada capítulo de la serie. Una breve secuencia seguida de un fundido a blanco con la aparición del nombre del personaje y sus fechas de nacimiento y defunción. Luego, pasamos a otra cosa. Era el meganarrador externo a la diégesis el que nos ha mostrado cada muerte durante cinco temporadas (compartiendo con nosotros el dato de que el desdichado personaje de inicio de capítulo moriría, pero sin desvelarnos cómo hasta que muere), y es éste ente omnisciente el que sabe también lo que les va a pasar, dónde, y cuándo, a nuestros protagonistas, e irá adelante y atrás en el tiempo para explicarlo. Las imaginaciones de los personajes, durante toda la serie, se han mostrado mediante recursos narrativos diferentes (como inesperados números musicales, presentes por ejemplo en el capítulo La nueva (#1x10: The New Person, Kathy Bates, HBO: 2001). Éste recurso narrativo es el que se nos ha presentado durante toda la serie para presentar el suceso que motiva parte de la trama de cada capítulo, la realidad que catalizará las visiones o diálogos con los personajes muertos.

Dos ejemplos que suceden en el mismo epílogo pueden ser la muerte de Ruth, que ve a su marido Nathaniel y a su hijo Nate, y la de David, que ve a Keith antes de fallecer. Si bien esto forma parte de la realidad de cada personaje que antes definíamos, su propia muerte forma parte de la realidad externa compartida por todos los personajes.

Por el raccord de miradas, la relación con los personajes muertos es evidente. Ruth gira la cabeza para ver a Nate tras observar a su marido, ambos muertos, por ejemplo. Los ven físicamente, ubicados en un espacio determinado con apariencia de personas normales.

En este sentido, la **ocularización** se vuelve interna en estos momentos y, aunque la focalización se corresponde con el narrador omnisciente, éste delega unos instantes en los personajes para permitirnos ver cómo están viendo a sus seres queridos que fallecieron, como si éstos vinieran a buscarles. Pero insistimos: nunca se cuenta el epílogo desde un punto de vista focalizado en un personaje. Si nos lo tomamos como cierto rasgo religioso de reencuentro desde el más allá, puede verse una especie de mitigación del mazazo que supone matar a todos los personajes y recordar al espectador que morirá. Pero esta es una característica que no conjuga demasiado bien con el discurso de la serie durante sus cinco temporadas, de modo que preferimos tomarlo como un recurso narrativo para expresar sentimientos de los vivos.

Recogemos una cita de Marcela Visconti, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que resume la idea de la estructura compartida entre epílogo y serie que hemos querido resaltar:

[El] [...] modo particular de ingresar al relato a través de la puesta en escena de una muerte constituye una de las marcas distintivas de *Six Feet Under*, cuyo carácter serial se apoya en una estructura narrativa cíclica diseñada a partir de los ritos mortuorios: puesto en marcha con un breve prólogo que muestra cómo alguien muere, cada episodio se desarrolla conforme tiene lugar el acondicionamiento del cadáver ya en la casa de los Fisher y concluye con el funeral que llevará al muerto hacia su destino final «seis pies bajo tierra».

Ideológicamente, la serie gira en torno a diversos temas tabú, el más patente de los cuales es la presencia e la muerte en la cotidianidad diaria:

[a] través de la naturalización de la presencia de ese tipo de personajes [los muertos], el relato viene a significar que los muertos son literalmente parte de la vida. En esta operación de sentido radica el carácter innovador de la apuesta narrativa de *Six Feet Under* (Visconti: 2011).

Es más, la idea de que los vivos vean a los muertos no hace más que reforzar la representación de la vivencia de la pérdida, pero no sólo eso: los muertos aparecen en función a los vivos, hablamos constantemente de la vida partiendo de la conciencia de la muerte como limitación y como estigma (en esto es rompedora la serie, por tratarse de un tema tabú). No hablamos de qué hay tras la muerte, porque no hay nada o nada se sabe sobre lo que puede haber. Sabemos (y los Fisher saben, todavía más) lo que queda aquí: un cuerpo altamente corruptible que necesita de la quirúrgica para no pudrirse antes del propio funeral y una ristra de personajes, generalmente desolados (aunque la serie juega e ironiza mucho con las diferentes reacciones que se salen de las representaciones

típicas) que deben aprender a lidiar con la pérdida de alguien querido (o por lo menos conocido) y/o sus consecuencias.

Por otra parte, si pensamos en la evolución de los personajes, a excepción de Ruth, que se esfuerza por transgredir el rol que supuestamente debe desempeñar para alcanzar su felicidad, veremos que los personajes terminan consiguiendo ser felices estabilizándose y manteniendo lazos generalmente institucionalizados. Brenda, que puede que sea el personaje más transgresor, menos atado, con una personalidad menos común, acaba castigada por sus constantes salidas de la norma, y encuentra su felicidad mediante la maternidad y los lazos conyugales. David, en su fuero interno, nunca ha sido transgresor. El único pecado que ha cometido es ser homosexual, con lo que su lucha no es por salirse de las convenciones sociales, sino por que éstas le dejen entrar y le asimilen como es para poder formar su vida en familia dentro de ellas. A Claire le sucede algo similar a lo que experimenta Brenda. Aunque encausa su rebelión interior hacia el arte, acaba dejando de lado sus ilegalidades relacionadas con drogas y sus amoríos con compañías cuestionables para casarse con Ted, afín al partido republicano que en esos momentos presidía George W. Bush.

V. Resultados

Recogeremos aquí las reflexiones de Marcela Visconti acerca del papel de los muertos dentro de *A dos metros bajo tierra*, con las cuales comulgamos puesto que casan con el análisis efectuado.

Visconti defiende que las visiones de los muertos por parte de los vivos se corresponden con sus necesidades internas para dar satisfacción a diálogos consigo mismos que no son capaces de asimilar por sí solos. Sucede así, por ejemplo, cuando David dialoga con un joven asesinado por ser homosexual². Así pues,

[e]n *Six Feet Under* el saber de los muertos se caracteriza, no tanto por su carácter omnisciente sobre la totalidad de la historia, sino por configurarse a partir de los temores e inquietudes que afectan a los personajes. Por eso no se trata nunca de una ventaja cognitiva asociada a la ubicuidad sino de un tipo de saber relacionado con la subjetividad del personaje al que el muerto se le presenta como un “fantasma”: la intención que motiva el discurso del muerto cuando éste –quien no está destinado hablar– toma la palabra poniendo el cuerpo, es enfrentar al otro con sus debilidades, prejuicios, traumas, frustraciones, etc. (Visconti, 2011).

Como avanzábamos antes, los muertos forman parte de la *realidad* particular de cada personaje, y los compartimos mediante la cesión momentánea de ocularización y auricularización interna. En parte, a esto nos referíamos anteriormente al plantear que la serie entronca con la muerte focalizándola desde el punto de vista de la pérdida de los vivos.

² *Una vida privada* (#12x01: *A private life*, Rodrigo García, HBO: 2001)

Su diálogo con los muertos no hace más que afianzar la presencia de esa muerte que pretende maquillarse y sin embargo es innegable del todo, porque más allá de afectar, lógicamente, a quien muere, afecta a los vivos. «Así, *Six Feet Under* produce el sentido de que los “fantasmas” externos, los que se ven, son literalmente, los fantasmas internos, los que se sufren» (Visconti: 2011).

El fantasma que más constantemente aparece es el de Nathaniel Fisher, difunto patriarca de la familia. No obstante, como hemos dicho, todo un elenco de desconocidos para los personajes –no para nosotros, a cuya muerte hemos asistido en el prólogo- actuará

[e]n cuerpo presente, como personas de carne y hueso con las que se interactúa y convive porque vienen a encarnar algo propio que no se termina de saber o aceptar, de asumir o resolver... [montando] su propia escena en medio de la escena que los acoge, proyectando sobre los vivos un universo alternativo hecho de pura subjetividad (Visconti: 2011).

Observamos que los fantasmas tienen exactamente la misma apariencia que los personajes tenían cuando están vivos, y ésta permanece inalterable al tiempo, de manera que cuando los vivos ven a los muertos en el epílogo, pese a que ellos mismos están envejecidos, conservan la imagen de la juventud de sus seres queridos. Incluso Keith murió a una edad más madura de la que aparenta cuando David lo ve por última vez.

Entroncando con esta línea, una interpretación para los personajes que ven antes de morir a sus familiares podría ser que sientan la presencia de la muerte, o que la temen y se tranquilicen a sí mismos pensando que se reunirán con ellos al morir, como reza el mismo título del capítulo: *Todos están esperando* (13x01: *Everyone's Waiting*, Allan Ball, HBO: 2005).

Siguiendo con las interpretaciones ajenas, nos aproximaremos a otra de las que nos resultan acertadas, incluida en un artículo de Jorge Carrión publicado en 2011. En este caso, se hace referencia a la rima que establece el epílogo con el resto de la serie haciendo coincidir las estructuras formales de todas las muertes, y a la par cerrando cualquier posibilidad de continuación (es decir, llegando a la muerte), que es aquello que realmente nos deja sin aliento tras finalizar la serie. Según Carrión, este final

[c]ombina fidelidad a la tradición narrativa que la propia serie ha creado y una despedida, formalmente inédita, que encaja a la perfección en el repertorio de estrategias que nos han ido entreteniéndolo, sorprendiendo, enseñando y emocionando durante cinco temporadas. Si cada uno de los episodios ha comenzado con la muerte de un personaje, la gran mayoría de ellos fugaces secundarios, el *series finale* va a concluir con el fallecimiento de todos los protagonistas, uno por uno, en *flashforwards* encadenados (Carrión, 2011: 64)

En referencia a la estructura repetida hasta el final, Carrión observa que

[C]ada cadáver, en cada capítulo de *A dos metros bajo tierra*, actúa como miniatura del cadáver final que será la teleserie. De modo que la digestión del duelo de cada una de esas familias anónimas es el correlato de nuestra pérdida futura, para la que la serie nos ha ido pacientemente preparando (Carrión, 2011: 64).

Pese a esa preparación, nos sorprendemos enormemente y sentimos dolor ante la (...) «masacre de seres que han conseguido penetrar las capas musculares de tu corazón hasta instalarse en tu válvula aórtica (...) precedidos por los abrazos de la despedida de Claire» (Carrión, 2011: 64) que implica la muerte de todos los personajes, no sólo por su muerte sino porque al no quedar vivo nadie se está aludiendo a la omnipresencia de la muerte, a la propia muerte del espectador como participante del relato y como persona humana.

VII. Discusión y conclusiones

Lo que representa el final de *A dos metros bajo tierra* y lo diferencia del resto de series es el hecho de que la muerte implica a todos los personajes secundarios sin distinciones, no únicamente a alguno de ellos (como hubiera sucedido con la muerte de Nate si el episodio hubiera terminado sin el epílogo) o a terceras personas, y por tanto también al propio narratario-espectador, que vive la serie y muere experimentando el último fundido a blanco, un fundido sin nombre tras el cual únicamente aparecen los créditos del equipo técnico repitiendo recursos formales, como si incluso ellos hubieran perecido también al final del capítulo, con los personajes, con el meganarrador, con el propio espectador, con la serie en su totalidad. Auvron cita que

Las series, aun cuando conjuren la muerte, no logran ignorarla totalmente y, al igual que los Fisher, mantienen una relación con ella [...]. Sea cual sea la estrategia del aplazamiento indefinido, la muerte exige víctimas colaterales, aun cuando el mundo asegure en todo momento la continuidad de la serie (Auvron: 2007).

A dos metros bajo tierra se encarga de cerrar esa continuidad mostrándonos la muerte de sus protagonistas uno tras otro, en su epílogo. Pese a la incidencia de remarcar la presencia de la muerte en absolutamente todos los episodios, incluso llegando a hacer morir a Nate, uno de los protagonistas, hecho que ya avanza la vulnerabilidad de los protagonistas y su carácter humano -que no estamos tan acostumbrados a tener presente-, el hecho que realmente iguala protagonistas, espectadores y humanidad es el epílogo que nos enseña cómo mueren todos. Es este fragmento el que acaba de diferenciar una película o una serie corriente de esta en particular.

No sólo muere un personaje que nos deja una carencia concreta, un trauma personal. Todos mueren, la temática supera el drama de la

pérdida personal y se eleva a la Muerte sin distinciones. No hay continuación posible, como reza el eslogan de la quinta temporada: «Todas las cosas, todas las personas, todos los lugares, tienen su final». Insistimos: todo, tiene su final. Ni tan siquiera queda alguien a quien se le aparezcan los fantasmas burlones de los muertos como sucedía durante la serie. No hay ironía, no hay tono de burla. Hay reflexión desde un punto de vista universalizador, con el cual se dota al espectador privilegiándolo durante un lapso de tiempo que, en el momento en que acaba el epílogo, sabe que finalizará.

No obstante esto, también se habla de la vida. El ir viendo qué les sucede a los personajes a posteriori implica más que su muerte, implica que suceden cosas antes de ella, que no únicamente hay que pensar en la muerte. De hecho, pese a trabajar en una funeraria, los personajes no están especialmente obsesionados con ella. En la serie se vive, pero se hace con la muerte como telón de fondo, con la conciencia de que morir es algo que sucederá a todo el mundo en un momento determinado. Se ilustra, literalmente, el viaje que les lleva a la muerte, sin hablar de qué hay más allá de esta. Sin dar a entender que hay nada más. Por eso se habla de la vida, porque nada se sabe de la muerte excepto que va a llegar, dando lugar al *memento mori* que preside la serie desde el episodio piloto. Por eso se habla, también, de la presencia de la muerte en la vida, de cómo los protagonistas viven la muerte de sus familiares hasta que les llega a ellos; porque es la cara que conocemos de la muerte. Sus intrínquilos físicos son dominados por los Fisher, que tratan con sus consecuencias a diario. Y sus consecuencias en la vida de los que se quedan son, simplemente, de lo que trata la serie.

El epílogo aún ambos conceptos: la muerte sorprende a uno de los personajes (le llega, se lo lleva, otorgándole el papel que personajes desconocidos han ocupado en cada inicio de episodio), a la vez que implica al resto de personajes que sufren esta pérdida (y pasan a ser los familiares que durante toda la serie han estado acudiendo a la funeraria como clientes). Todos están ligados entre ellos. Se habla de este modo tanto de la vida como de la muerte. Si en cada capítulo la muerte había servido de inicio, aquí se desdobra representando inicio y final.

Es, en este sentido, simbólico el cartel que presenta la edición en DVD de la quinta y última temporada, muy en consonancia con el epílogo: muestra a Claire conduciendo hacia un horizonte donde un atardecer resplandece hasta desdibujar su límite, en una carretera entre desiertos. Destaca que conduzca el vehículo fúnebre que, episodios antes, ha destrozado en un accidente, en lugar del moderno vehículo como el que se adentra hacia el futuro en el epílogo. Precisamente cuando se nos remarca que se dirige (aunque a largo plazo) hacia la muerte, lo hace desde un coche brillante y nuevo. Como si la destroza del coche en capítulos anteriores fuera un anuncio de que, efectivamente, todo tiene un final, y aquí nos lo pretenden mostrar. Como una analogía con la muerte de Nate que preludia el resto de muertes de los protagonistas (y a

su vez es preludiada por todas y cada una de las muertes que se han sucedido a lo largo de la serie.

A dos metros bajo tierra atrapa con su sucesión acelerada de planos cargadísimos de sentido y de drama y obliga a presenciar lo que a todo el mundo le sucederá en algún momento indeterminado, del cual sólo se sabe, generalmente, que va a llegar. Esto no es algo exclusivo del fragmento analizado. Toda la serie resulta difícil de seguir, hasta el punto de que tras ciertos capítulos se necesita un respiro de la misma, debido a la tremenda carga de *memento mori* que contiene. Por más ironía, por más desquicio, por más situaciones absurdas o comedia agridulce que presente. Por encima de todo eso marca la presencia de la muerte en sus más diversas formas, sobreponiéndose al resto.

Es un final perfectamente encajado en una serie perfectamente encajada en sí misma, sin ninguna fisura formal (como patentiza su propia y remarcada estructura), que expresa por última vez lo que llevaba repitiendo durante los 63 episodios que la constituyen, pero sin un ápice de la ironía que había ayudado a soportar la dureza del relato. Un golpe tras otro a base de escenas que dialogan entre ellas aporreando la sensibilidad del espectador sin compasión alguna, pero sin ir más allá de lo que acabará sucediendo de una u otra manera. Es el final.

Y aquello que compunge tremendamente es la sensación que queda de que todo el mundo va a morir. El fallecimiento de todos los personajes, la experimentación de esta pérdida múltiple como espectador y la extrapolación de esa gran verdad a la vida real, como persona humana, unida al pensamiento de que también una misma morirá algún día. Pese a la reflexión constante sobre la muerte que, en principio, debería habernos inmunizado ante este final, tan lógico si se piensa, el fragmento no hace más que emocionar de manera que «el espectador se encuentra ante una pantalla despoblada mientras siente sobre sus hombros el peso de todas las horas disfrutadas con la serie» (Aubron: 2007).

VIII. Bibliografía

VISCONTI, M (2011), «El cuerpo presente. Los muertos en *Six Feet Under*», en Revista Imagofagia – Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual (ASAECA), número 4, Octubre 2011.

CASCAJOSA, C (2005): «Prime Time: Las mejores series de tv americanas», calamar ediciones.

AUBRON, H (2007), «A dos metros bajo tierra: los cinco o seis últimos minutos» en Cahiers du cinéma España, número 1, Mayo 2007, Caimán Ediciones, Madrid, págs. 106-107.

<http://www.hbo.com/#/six-feet-under/episodes/5/63-everyones-waiting/article/obituary.html>/eNrjcmboYm5nLtQsy0xJzXfMS8ypLMIMds7PK0

mtKFHPz0mBCQUkpf6JeamcjlysknlpbkF+QkVtqWFJWmsjGyMQIAWccXOA



Entrevista a Alan Ball publicada en El País el día 5/2/2010, por Toni García
(Los Ángeles):
<http://www.elpais.com/articulo/portada/sangre/True/blood/elpepissupep/3/20100205elptenpor/5/Tes>

598



VIII. Anexo

1. Interpretación de los segmentos

Segmento 2: Ruth y Bettina, que en el último episodio bromean junto con Sarah, hermana de la primera, sobre abrir una guardería de perros, llevan a cabo esta idea. Ambas están tumbadas en un porche, con un jardín enfrente por el que corren varios perros. Ellas les lanzan pelotas, sonrientes. Esto nos lleva a pensar que Ruth llega a alcanzar la plenitud y la felicidad que persigue a tías durante gran parte de la serie, creciendo en muchos sentidos y enseñándonos los recovecos de la personalidad de un personaje profundo, complejo y sumamente entrañable, que continuamente se debate entre la huella que la educación ha dejado sobre ella (que le cuesta sacudirse) y su propia personalidad que necesita rebelarse en muchos sentidos para sobrevivir a las desgracias que le van sucediendo y al tipo de vida que le ha tocado vivir.

Segmento 4: David, en la sala donde se preparan los cadáveres para ser expuestos, le explica a su hijo mayor, Durrell, los procedimientos a seguir. Este observa con atención (como nos remarca ex profeso el plano 17) y escucha las explicaciones. Es importante la evolución que vive Durrell en la última temporada, puesto que mejora su relación con Keith y David, que al principio de su convivencia resulta algo tormentosa. Esta idea enlaza con un detalle de la despedida de Claire: el momento en que Durrell le pregunta a su tía si sabía que Keith era policía antes, es la primera vez que lo llama “papá”.

Segmento 6: En casa de los Fisher se celebra una fiesta, el primer cumpleaños de Willa, la hija menor de Nate, e hija de Brenda también. Constatamos aquí las elipsis que se suceden cuando regresamos en los segmentos intermedios con Claire mientras conduce. En esta escena todos los personajes se nos muestran de cara, al mismo lado de la mesa, alrededor de la niña a la cual tiene en brazos su madre. Este será el primero de un grupo de segmentos que recalcará la unidad de la familia Fisher a pesar de la muerte de Nate y la partida de Claire. Además encontramos aquí el único punto irónico de todo el epílogo: mientras Brenda tiene en brazos a su hija, su hermano Bill sostiene un perrito, como haciéndose eco de la inestabilidad mental que el personaje ha

demostrado durante toda la serie, y aludiendo a la dependencia constante de Brenda y a desear alcanzar lo que ella posee.

Segmento 8: De nuevo aquí se nos muestra a toda la familia reunida para celebrar un evento alegre: la boda de David y Keith, oficiada por el padre Jack, ya conocido en la serie. Se nos deja ver que Ruth sigue con George y Vanesa con Rico, así como conocer a la nueva pareja de Brenda (Forrest Nathanson³), de la que parece ser que espera un hijo. Pero con el tilt vertical hacia arriba con el que nos despedimos de esta escena fotografiada por Claire, en gran parte decimos también adiós a los momentos felices de los Fisher.

Segmentos 10 y 11: la secuencia siguiente es la que inicia la lista de muertes que a las que asistiremos a partir de este momento. Ruth, intubada y acostada en una cama del *Good Samaritan Hospitale of Glenda*⁴, fallece tras haber visto a los *fantasmas* de Nate (con su ropa de correr, que parece ser el modo en que todos lo recuerdan, como Claire al verlo en el retrovisor) y su marido. A su lado se encuentran George, Claire y David, todos ellos más envejecidos. La propia Ruth presenta una fisonomía muy envejecida también. Tras percibir el dolor de los tres familiares, pasamos a su entierro, al aire libre. Seguimos comprobando que Durrell sigue al lado de David, ambos de pie frente al ataúd, mientras el resto de personajes permanecen sentados o de pie, en friso. Entre ellos se encuentra una Maya ya adolescente o incluso adulta. En este momento aparece Ted, dándonos a entender que vuelve a entrar en la vida de Claire, sospecha que confirmaremos en una escena posterior.

Segmento 13: la siguiente muerte, súbita y violenta, es la de Keith. Es en la única en la que se aprecia un movimiento de cámara más complejo que en el resto, detalle que contribuye a aportar dramatismo al momento. El personaje es tiroteado en el momento en que sale de una furgoneta blindada con dos maletines en la mano. Acto seguido, dos encapuchados entran en la misma, supuestamente para llevarse el botín. El montaje en esta escena es más rápido, dando lugar a la segunda escena de muerte más corta (16”), únicamente superada por la de Rico (15”).

En el segmento 15 asistimos a la última escena que recrea un momento de felicidad: la boda de Claire y Ted, en una habitación cuyo blanco deslumbra, y en la cual volvemos a encontrar de nuevo a toda la familia reunida y nos percatamos de que Durrell parece haber tenido hijos así como Anthony parece ser homosexual. No obstante, llegados a este punto ya es imposible obviar las pérdidas que han sacudido a la familia, y por eso en el aplaudir satisfecho y orgulloso de David no podemos evitar percibir un punto de nostalgia y recordar a los ausentes.

³ <http://www.hbo.com>

⁴ *Ibíd.*

Tanto Claire como Ted no son tan jóvenes, y nada nos da a entender en los posteriores segmentos que tengan hijos.

Segmento 17: en un entorno campestre (*Echo Park*⁵) en el cual varias familias están reunidas en una suerte de camping, volvemos a encontrar a varios miembros de los Fisher, rodeados de más gente. David está sentado con un hombre también mayor, de tez más bien morena y bigote, que resulta ser su compañero Raoul Martínez⁶, y contempla tranquilo a los más jóvenes jugando a fútbol americano, hasta que se le representa Keith cogiendo la pelota y sonriéndole. En ese momento, el corazón de David se paraliza y cae fulminado hacia atrás.

Segmento 19: En un único plano (el 86) asistimos al fallecimiento de Rico. Éste y Vanesa se encuentran en la terraza de un barco en Puerto Rico⁷ cuando él se levanta de su tumbona y, antes de llegar a la puerta, cae al suelo como si le hubiera dado un ataque, ante la estupefacción de su mujer. En el momento en que empieza a caer, la imagen se ralentiza, haciendo coincidir su caída con un golpe rítmico que en la música recupera una frase importante que se repetirá hasta el final.

Segmento 21: Brenda, muy anciana, temblorosa, escucha a Bill (evidentemente también anciano), o al menos está junto a él mientras éste le cuenta algo. En determinado momento, la cabeza de Brenda cae hacia detrás y queda en esta posición, extendida sobre el sofá. Bill se aproxima a ella y la sacude ligeramente, llamándola.

Segmento 22: por último, Claire, la más anciana de todos (llega a vivir 102 años), reposa acostada en la cama de un dormitorio mientras una mujer vestida de blanco (quizá una enfermera) le hace compañía sentada en un sillón. Tiene los ojos velados, como si estuviera ciega. Simplemente, éstos se funden a blanco y aparece el rótulo con su nombre completo y sus fechas de nacimiento y muerte. Pero antes, se nos han mostrado una serie de fotografías colgadas en las paredes, en las cuales están todos los personajes anteriormente mencionados, en un último recuerdo de momentos más o menos destacables de sus vidas, o que simplemente sirven para reforzar nuestra idea sobre cómo han sido. Así pues, no únicamente muere Claire, sino que con ella acaba de perecer el recuerdo de las vivencias que ella había compartido con el resto (y con nosotros), recogidas en dichas fotos.

⁵ <http://www.hbo.com>

⁶ *Ibíd.*

⁷ *Ibíd.*

Letra de la Banda Sonora (*Breath me*, Sia Furler)

601



Help, I have done it again
I have been here many times before
Hurt myself again today
And, the worst part is there's no-one else to blame

Be my friend
Hold me, wrap me up
Unfold me
I am small
I'm needy
Warm me up
And breathe me

Ouch I have lost myself again
Lost myself and I am nowhere to be found,
Yeah I think that I might break
I've lost myself again and I feel unsafe

Be my friend
Hold me, wrap me up
Unfold me
I am small
I'm needy
Warm me up
And breathe me

Be my friend
Hold me, wrap me up
Unfold me
I am small
I'm needy
Warm me up
And breathe me

Nintendo Papercraft. Del 3D en pantalla al 3D en cartolina

Vicent-Juli Iborra i Mondéjar
iborrav@gmail.com



I. Resum

El marc d'aquest article se centra en els personatges de les consoles Nintendo passats a cartolina. L'anomenat papercraft és una construcció de figures tridimensionals de paper o cartolina, similar a l'origami. No obstant això, difereix de l'origami perquè els seus patrons poden consistir en moltes peces de paper tallades amb tisores o cúter i unides amb cola, cosa que no pot succeir amb l'origami que només permet doblegar paper i mai retallar-lo o enganxar-lo. Un passeig per Internet permet descobrir gran quantitat de figures papercraft 3D dels personatges més famosos de les consoles de videojocs totalment tallats a mà, les quals donen una nova sensació de profunditat i dimensió a les imatges icòniques de la cultura *geek pop*, és a dir, tot allò relacionat amb la tecnologia, la informàtica i qualsevol afició poc habitual, -en anglès el terme *geek* és equivalent al terme *friki* a Espanya-. En aquest sentit sembla que hi ha un nexa d'unió entre l'art *geek*, allò *gamer* (del jugador de videojocs) i *otaku* (aficionats a l'anime o manga), i el papercraft o art de paper.

Així, els personatges papercraft dels videojocs poden ser considerats una extensió o complement al videojoc, on el jugador eixampla l'àmbit d'actuació, de la pantalla al món físic i amb figures tridimensionals de cartolina o paper dels seus personatges favorits. El web Nintendo Papercraft sembla ser va començar amb un blog amb 17 visitants que ara en té prop de 3000 diaris.

En aquesta anàlisi s'estudia primerament la relació entre la cultura papercraft, el disseny de videojocs no comercials sobretot per a dispositius mòbils, *tablets* i *smartphones*, i el món del *manga* i *anime*.

Per altra banda, dins del camp de l'ensenyament, els personatges papercraft de Nintendo poden ser una excusa per a introduir a l'alumnat adolescent conceptes de disseny volumètric dins de les disciplines de creació d'objectes.

Paraules clau: Nintendo, papercraft, geek, friki, gamer, otaku, cartolina, videojocs, manga i anime.

II. Introducció

Les maquetes d'objectes i de cases de paper a Anglaterra van ser molt populars a partir de 1941. A les revistes eren publicats centenars diferents d'objectes, incloent-hi cases, vaixells i avions. Però quan les maquetes de plàstic es van fer disponibles al gran públic, l'interès en el paper va disminuir. En l'actualitat la disponibilitat de nombrosos models a Internet, de baix cost o gratuïts, que es poden descarregar i imprimir en impressores barates d'injecció de tinta, ha fet que la seua popularitat novament haja augmentat.

Certs aficionats amb experiència sovint desenvolupen els seus propis models amb l'ús de programari de disseny vectorial o de CAD. També, ho fan amb programari específic per a generar el desenvolupament dels objectes tridimensionals en el pla com *Pepakura Designer*, creat per Tamasoft Software, *Waybe*, un plugin per a *SketchUp*, *Dunreeb Cutout*, plugin per a *Cinema 4D* i *Autodesk Maya* o el programa *Ultimate Papercraft 3D*.

Per norma els sistemes de CAD o CAM s'utilitzen per al disseny de productes industrials, però també els personatges de videojocs utilitzen personatges de geometria més o menys limitada que després són completats mitjançant sistemes avançats de texturització.

En el modelatge de personatges de jocs 3D i món de l'animació, les eines utilitzades són normalment el programari *Alias Maya*, *Autodesk 3DS Max* i *Softimage XSI*. Malgrat les múltiples utilitats d'aquest programari, aquest no pot ser a dia d'avui substituït total d'un model físic, ja que no deixen de ser formes dissenyades que només es poden visualitzar com a imatge en una pantalla, i no podem tocar-los amb la mà i mirar-los al voltant. Per tant, els models de paper o cartolina s'han tornat recentment una manera fàcil d'obtenció de models. Aquests models de cartolina són útils no només des del punt de vista de l'enginyeria, sinó també com a models per a l'ensenyament.

Pel que fa als models tridimensionals trets de personatges de videojoc 3D, aquests poden ser considerats objectes molt interessants i susceptibles de ser convertits en models tridimensionals de cartolina. Normalment, al sistema de videojocs 3D, els models parametritzats són un mètode eficaç per a la construcció i animació de personatges, els quals es poden agrupar segons la conformació i expressió, organitzant-los per categories.

Si bé els sistemes dels videojocs ofereixen una manipulació específica i per punts dels personatges, no totes les aplicacions necessiten tots els paràmetres per a manipular-los. Una manera d'optimitzar la informació dels objectes que intervenen a escena és el treball mitjançant l'establiment d'una agrupació jeràrquica de paràmetres. Per exemple, certes accions facials dels personatges, com ara el somriure, podrien ser definits per un alt nivell d'abstracció o amb no gaire complexitat geomètrica. El dissenyadors de videojocs solen implementar un model per al moviment jeràrquic dels elements bàsics del personatge i amb la finalitat de proporcionar la major flexibilitat i el menor esforç possible amb la manipulació dels personatges.

Uns personatges convincents en els seus moviments poden traduir-se en un element eficaç per a un videojoc. Els elements ben definits i mòduls consistents d'emoció i personalitat beneficien la credibilitat dels personatges. La personalitat dels personatges és important a un videojoc i amb uns personatges amb una geometria més simple és més fàcil de definir-la. Per això els personatges creats amb pocs polígons són més fàcils d'animar.

La construcció d'un guió que interrelacione els personatges és una

part també important en la construcció d'un videojoc i, per això, en el disseny de videojocs es pot posar també l'accent en les interaccions socials entre personatges i en els descriptors dels diferents actors. També, molts autors decideixen estudiar l'acció del videojoc com si d'un teatre de titelles es tractara. Els titelles és un ambient d'aprenentatge típic de xiquets, els usuaris aprenen com interactuen les emocions i la influència entre els comportaments de les diferents personalitats.

Aquests personatges estan creats mitjançant models poligonals. Quant més complexos són els objectes poligonals més requeriments de procés necessita l'ordinador per a poder-los moure. Però quan el personatge té gran nombre de polígons, el model poligonal es pot descompondre en diverses parts per tal de reduir el nombre de polígons. Moltes vegades el model de simplificació geomètrica consisteix en la reducció dels nodes poligonals, el que fa que els personatges de les consoles Nintendo siguin perfectament exportables al món poligonal del papercraft.

Els personatges de videojocs igual que els de les pel·lícules, podrien ser considerats com superherois, personatges de còmics i històries de ciència ficció. Són mons que s'entrellacen, el dels còmics, els videojocs i les pel·lícules de dibuixos animats -en especial les japoneses-, i avui tothom parla sobre personatges de videojocs, ja són part integral de la cultura pop actual. Fa alguns anys això no era així, parlar de còmics i els seus personatges, principalment els superherois, era una cosa considerada exclusiva d'un cercle molt tancat d'individus, anomenats de diverses formes pejoratives, la més comuna: *geek* o *friki*.

La línia divisòria entre la cultura geek i la cultura pop, ha desaparegut. Ara els personatges de la consola Nintendo s'han convertit en motiu de col·leccionisme d'adolescents i xiquets i aquí és on el papercraft juga un paper important. Les persones que col·leccionen figures de cartolina -o papercraft-, les podríem definir com persones que tenen un interès i un coneixement profund sobre algun tema concret, generalment de cultura popular contemporània -ja siguin còmics, sèries de televisió, dives de la música pop, etc. En aquest cas, ens centrem en l'estudi d'aquella persona amb interès en les consoles Nintendo, el seu programari i tot allò relacionat.

Aquests grups de frikis poden existir dins d'altres grups amb altres interessos. De vegades això passa a una trobada de gent interessada en Internet i informàtica on és possible navegar per Internet i intercanviar des d'opinions a aplicacions, i on un cercle de persones crea una comunitat -centrada en allò transgresor- dins d'una altra comunitat -amb un interès més general per la informàtica-. En ocasions la creació d'aquestes comunitats no només es troba regida per interessos comuns sinó també geogràfics.

Així doncs Internet ha suposat un canvi dràstic en les formes d'organitzar-se aquests col·lectius, en l'actualitat aquest tipus de col·lectius han trobat una plataforma única per a expandir les seues activitats i donar-se a conèixer. Internet ha esdevingut una eina

immillorable de distribució i exhibició de les aficions de cada col·lectiu. Per a aquest tipus de grups Internet és una manera de consolidar-se, però també ha donat lloc a la creació de col·lectius virtuals, és a dir de persones que no tenen la necessitat ni l'interès de conèixer cara a cara als companys per formar part d'un grup. En aquest sentit els fòrums, les xarxes socials, els portals de vídeo, els blogs i les xarxes P2P han constituït una pantalla inigualable mitjançant la qual expandir les seues activitats.

Així, l'aparició de noves eines i tecnologies han donat llum una sèrie de subcultures que promouen una producció mediàtica de caràcter *Do It Yourself* (DIY), un discurs al qual la forma li ve donada per com els usuaris han utilitzat aquestes tecnologies. Això sumat a les tendències empresarials que afavoreixen la integració horitzontal dels usuaris, fomentant el flux d'imatges, idees i relats mitjançant múltiples canals de mitjans de comunicació. En el cas del *papercraft* ha suposat poder recuperar una afició dels anys seixanta –retallables de cases i cotxes–, ja siga per tal de col·leccionar els personatges o per a jugar amb ells al món real sense necessitat d'aparells electrònics, també, potser, la possibilitat de revivre velles partides és el que ha fet tornar amb força aquest passatemps. A més, és també el web el que permet de forma fàcil connectar amb gent que comparteix la mateixa afició.

La Xarxa com a mitjà de promoció d'aquests grups suposa un punt de partida per conèixer les activitats que aquests duen a terme. En general, hi ha un nombre d'activitats prototípiques que defineixen aquest tipus d'associacions com són: les publicacions especialitzades, les convencions, les fotografies de convencions, els índexs, els catàlegs, marxandatge propi, etc. A més, relacionats amb l'afició principal ens trobem l'edició de revistes, ja siguen digitals (en pdf), blogs que compleixen aquesta funció o la revista física ja en retirada amb l'arribada d'Internet. Les publicacions especialitzades compleixen la funció d'informar sobre l'afició a l'aficionat i les persones alienes però que tenen interès pel tema. Aquí trobem ressenyes de novetats, de jocs antics, de trobades, etc.

Així, no podem oblidar-nos de les trobades. Són els llocs de trobada dels aficionats per excel·lència, on podem trobar des de xerrades, exposicions, tallers, competicions, concursos, compra-venda de productes, etc. També especial atenció hem de fer al col·leccionisme de consoles, ordinadors i videojocs d'una determinada plataforma, gènere o període i també grups que es dediquen a recuperar els vells programes mitjançant Internet amb la missió de crear un patrimoni cultural entorn els videojocs més antics, manuals, col·leccions de cromos, catàlegs i, figures *papercraft*.

Pel que fa al que considerem prototípic dins d'aquest tipus d'associacions, el friquisme del papercraft ens ofereix almenys tres activitats de caràcter específic, i que no podem considerar prototípiques, ja que vénen determinades per les característiques d'aquesta afició. Es tracta de: la creació d'aplicacions casolanes per a plataformes, tot tipus de col·leccionisme, i l'intent de creació al voltant de tot el que envolta aquest fenomen. En aquesta pràctica podem observar clarament un grau

d'implicació de l'aficionat, que en alguns casos va molt més enllà del simple "fetitxisme", entrant de ple dins el terreny de la reivindicació cultural.

Nintendo Papercraft suposa una autoreflexió per part dels usuaris sobre el videojoc com a mitjà cultural i d'oci, que condueix a intentar que els límits d'una plataforma no vinguen imposats pels creadors d'aquests suports, sinó pels usuaris. Són aquests els que intenten definir els límits temporals, la caducitat o no d'un format i si aquestes plataformes estan o no obsoletes. Es tracta d'un canvi de tendència totalment oposat al que s'ofereix en l'actualitat al sector dels videojocs, on l'usuari no és més que un simple consumidor de continguts.

Pel que fa al tema del *papercraft* les superfícies dels objectes tractades com a textures de models de paper funcionen també com a ornamentació en una variant semblant a la textura dels animals. Textures que les podem comparar amb les armadures medievals i la roba de les persones existint molt abans de l'aparició dels ordinadors personals. En certa manera, l'art dels models de paper representa l'antecedent físic al mapejat de textures digital. A més a més, doblegar manualment el desenvolupament d'un objecte imprès en paper permet el replantejament de la interpretació espacial de la seua forma. Això pot ser molt interessant quan és portat a l'aula, com a treball dins d'ensenyaments que inclouen disciplines artístiques o de disseny. D'aquesta manera, es comença amb una experiència d'investigació tridimensional en la qual l'alumne s'estalvia conservar els arxius informàtics i, d'aquesta manera, genera una base de dades física que permet la consulta directa, evitant el direccionament en un sol sentit dels processos de disseny realitzats exclusivament amb programes de modelatge 3D. Sobretot les possibilitats del *papercraft* són múltiples, per a l'estudi d'objectes geomètrics, així com la seua gran versatilitat com a material didàctic. Cal ressaltar que la seua pràctica desenvolupa diferents tipus d'habilitats mentals, entre d'altres, la potenciació de la visió espacial, fomenta la creativitat i desenvolupa la intuïció. Dins del camp de l'ensenyament, el *papercraft* desenvolupa la comprensió de conceptes de disseny aplicats a objectes volumètrics i afavoreix la seua visualització. El procés de creació i execució d'un model de cartolina implica, en major o menor grau depenent de la complexitat, anàlisi i imaginació. A més, es fomenta el desenvolupament d'estratègies útils en la resolució de problemes.

Al mateix temps el treball amb models de cartolina desenvolupa en l'alumne aspectes com l'habilitat manual, la concepció volumètrica, la coordinació de moviments i la psicomotricitat acurada. Igualment, ensenya a seguir instruccions, complir normes i ajuda a desenvolupar la cooperació. Hi ha estudis que estudien els aspectes socials dels videojocs, així mateix, també hi ha d'altres que parlen del treball amb figures de paper a l'aula, però el tema que ens centra té l'interès de no ser unes pures manualitats, o un mer estudi sociològic, es basa en l'estudi del *papercraft* com a moviment social i com a aplicació en l'ensenyament de

disciplines artístiques i de disseny.

III. Objectius

Un primer objectiu és la investigació sobre la manera d'influir els videojocs en la cultura popular, singularment participativa, i quines formes d'oci paral·leles ha creat la indústria del videojoc per tal de potenciar el consum dels seus productes, especialment per a consoles. Un exemple el tenim a les pel·lícules, sèries televisives, novel·les, còmics, manga i altres formes d'oci que van de la mà dels videojocs. També aquestes formes d'oci solen convergir en un mateix tipus d'usuari, persona que, d'altra banda, centra els seus interessos en tot tipus de col·leccionisme relacionat amb el manga i anime però també en els videojocs. Fins i tot aquest tipus d'usuari arriba a crear els seus propis videojocs com a manera de certificar que és un membre "experimentat" de la "tribu", fenomen social a estudiar i per tant, objectiu d'aquesta investigació.

Un segon objectiu és el d'estudiar de quina manera –programari i tècniques– els personatges de pantalla de consola de videojocs són transformats per adoptar la seua estètica i estructura geomètrica al món físic dels models de paper o cartolina. Generalment els personatges de videoconsola, són figures poligonals simples i fàcils de convertir en models de cartolina. Però, no sempre és fàcil aconseguir certs personatges, especialment alguns més complexos, i moltes vegades són els propis aficionats els que els redissenyen amb programes 3D per a després convertir-los en models de cartolina. Aquest immens treball, generalment és penjat a Internet a l'abast de qualsevol persona que vulga descarregar-s'ho.

I per últim un tercer objectiu és l'educatiu. És a dir, com traspasar a l'aula, amb alumnes, tot allò investigat i estudiat respecte a la generació de personatges 3D en cartolina. Si el que es pretén és dissenyar objectes de formes arrodonides i sense arestes, els mètodes desenvolupats en els models de paper anomenats papercraft no seran gaire vàlids. No obstant això, quan estudiem els gràfics 3D produïts a un ordinador, aquets són generats per processos de càlculs matemàtics sobre entitats geomètriques tridimensionals que són malles representant superfícies. Aquí podem veure la connexió entre aquests volums complexos i els desenvolupaments per triangulació. Les malles són només xarxes de triangles interconnectats per calcular i representar les superfícies dels diferents volums, això vol dir que tenint la informació de qualsevol superfície de gràfics 3D, els desenvolupaments dels seus patrons es poden obtenir mitjançant mètodes de desenvolupament per triangulació. D'aquest principi parteix, per exemple, el programa de l'empresa Tamasoft Pepakura (<http://www.tamasoft.co.jp/pepakura-en/>) per aconseguir el desenvolupament de superfícies de volums 3D digitals. Pepakura un programari per a l'elaboració de desenvolupaments d'objectes a partir de dades tridimensionals, és un bon mitjà i plataforma

per a la exploració acadèmica. D'aquesta manera, hem observat des d'un principi, amb el treball de models de cartolina mitjançant superfícies de volums 3D, un sistema de treball i forma de representació espacial alternativa a la de la realització de "maquetes virtuals" per mitjà de programari 3D, què ens ha semblat interessant investigar, especialment com a eina de treball a l'aula.

IV. Material i mètode

La metodologia proposada es basa en l'estructuració de la recerca mitjançant unes etapes o parts, d'avanç en el coneixement, anàlisi i síntesi, que van des de la idea d'objecte de cartó com a complement al videojoc, (personatges de cartolina, personatges als dispositius mòbils i la relació entre ambdós mons, etc.) a les esferes d'influència d'aquests personatges dins de les diferents aficions relacionades, com ara el manga, anime o cosplay, analitzant també el programari utilitzat per a la generació dels personatges.

El pla de treball o cronograma plantejat implica l'anàlisi bibliogràfica de fonts documentals: anàlisi i revisió de marcs teòrics, investigacions prèvies disponibles, etc. També l'anàlisi documental: anàlisi tant de revistes com de llibres que tracten sobre el tema (a Internet, i en altres tipus de mitjans). Així mateix hi ha un anàlisi de la complexitat geomètrica i testeig dels models en cartolina. També és important la fixació de relacions entre les diverses obres, aplicacions i eines de desenvolupament dels personatges papercraft, estudiant tant el món professional, com l'independent o aficionat. I, finalment, s'intenta a l'estudi l'extracció de conclusions basades en les anteriors fases especificades.

V. Resultats

L'estudi del món papercraft, dels personatges de les consoles Nintendo convertits en superfícies de paper, ha implicat l'estudi d'altres disciplines com ara el disseny de videojocs casolans –per a les consoles Nintendo–, l'estudi dels personatges dels còmics *manga*, pel·lícules anime i els jocs de rol i col·leccionisme dels seus personatges.

L'utilització de les tècniques papercraft a l'aula fa que l'alumnat pugui comprovar la correspondència de la maqueta virtual dissenyada amb un programari de disseny 3D (SketchUp) amb el seu model físic de cartolina obtingut mitjançant el programari Pepakura Designer. D'aquesta manera aconseguim una ruptura de l'oposició conceptual entre la maqueta virtual i el model físic.

Amb l'ús dels personatges papercraft aconseguim la implicació dels alumnes en l'assignatura -volum de batxillerat artístic per exemple-, la desmotivació desapareix pel fet que, de vegades, estem parlant d'aficions semiprofessionalitzades, en el sentit que l'alumnat pot estar treballant a l'aula amb quelcom que podria ser una de les seues profundes aficions.

El treball amb proporcions espacials exclusivament facilita l'exploració dels objectes per part de l'alumnat. El fet de jugar amb estructures de cartolina reescalables fa que l'alumne no perdi el temps amb escales o mesures i treballi i reflexioni sobre la geometria pura dels elements tridimensionals.

S'ha utilitzat el Papercraft com a eina bàsica per a l'aprenentatge del disseny d'objectes tridimensional i com a taller ha contribuït a desenvolupar la creativitat, imaginació i lectura comprensiva dels objectes tridimensionals. En conclusió la tècnica utilitzada ha estat un recurs lúdic que és molt atractiu per a un tipus d'alumnat força ampli, per aquesta característica és viable aplicar-la dins de les classes d'assignatures com volum o expressió volumètrica, per tal de motivar l'alumnat en les diferents matèries.

VI. Discussió i conclusions

En primer lloc, la primera reflexió sobre els creadors de *papercraft*, es que pertanyen a l'anomenada cultura *geek*, terme que s'utilitza per referir-se a la persona encisada per la tecnologia i la informàtica. El terme *geek* a Espanya (Busquets, 2008) està relacionat més amb la tecnologia, respecte l'ús del terme *geek* en anglès (Feineman, 2005), amb significat més ampli i equivalent al terme *friki*. Es podria dir també que estem parlant d'uns setciències, és a dir, uns *nerds* (Kendall, 1999, Agost: 260-283), encara que un *nerd* centra més els seus esforços en l'adquisició de coneixements i habilitats que en adquirir allò més nou, allò més *cool*, allò més de moda -com sí semblen estar els *geeks* interessats-.

Les col·leccions, així doncs, entren més en el camp dels *geek*, mentre que l'acadèmia està relacionada més amb els *nerds*, la ciència i la tecnologia són aficions dels dos grups, però les aficions dels *geeks* inclouen els joguets i el còmic japonès anomenat *manga*, i les dels *nerds* són els escacs i el *sudoku*. Finalment, llegir llibres impresos és més de *nerds*, mentre que els llibres electrònics són dels *geeks*, que a més són fanàtics de la cultura popular a diferència dels *nerds*, que admiren l'alta cultura.

La realitat és que on avui dia veiem cultura *geek* o cultura *nerd* poc té a veure amb el friquisme del concepte original. Senzillament, ha passat que la cultura popular va adoptar l'estètica *geek* -molt retocada-, però no deixa de ser cultura popular o *pop* apoderant-se d'un nou estereotip per tal de ser més *chic* (Feineman, 2005), és a dir, un *nerd* mai podrà ser *pop*. El fet que avui en dia tots els joves moderns usen un ordinador no els fa *geeks* o *nerds*, simplement és conseqüència de l'evolució tecnològica de la societat. Un simple colp d'ull a com ells usen la tecnologia ens demostrarà que no són *nerds* o *geeks* originaris. La majoria dels que pensen que són *nerds* usen un ordinador Macintosh, és a dir, l'equip més *user friendly* del món, la gran majoria no sap com fer servir la base del sistema, Mac Os X, és realment un sistema BSD maquillat i pot usar-se de manera semblant al sistema GNU Linux, però això no interessa ningú.

L'interès d'aquest grup de dissenyadors moderns és ser vistos a un cibercafè i escrivint amb el seu Mac. En canvi si és un *nerd* real mai el trobarem a un cibercafè envoltat de gent. Les grans multinacionals s'han apoderat del concepte -o pseudo-concepte- i intenten vendre'ns la idea que el geek és popular, però, realment mai ho va ser perquè aquesta és la raó de la discriminació original, un és discriminat per nerd i no reverenciat.

D'altra banda, Internet ha permès que una gran quantitat de gent que no tenia accés a certa cultura pugui tenir-la a l'abast a l'instant, així qualsevol es pot formar en l'art popular japonès amb unes quantes descàrregues de diverses sèries d'anime (pel·lícules de dibuixos japoneses), mentre que en l'època anterior a Internet el friki tardava molt més temps en formar-se, realment eren éssers especials capaços d'esperar anys per qualsevol cosa, en canvi avui ho podem adquirir tot molt ràpidament. El fet que absolutament tot es pugui trobar a Internet difumina un poc els usuaris i fa més difícil distingir qui és qui.

La programació és un altre passatemps del *geek*, no importa que la seua professió no siga la d'informàtic o desenvolupador (encara que molt possiblement ho serà en un futur), així dins dels videojocs casolans desenvolupats pels *coders* -geeks que programen videojocs- per a les consoles Nintendo, comptem amb el coder anglès James Garner que a l'edat de 16 anys ja va desenvolupar el primer motor de jocs per a les consoles Nintendo DS (<http://dsgamemaker.com/>). Un motor de jocs és una aplicació desenvolupada per a la creació de videojocs, normalment compta amb un llenguatge de programació propi que facilita el desenvolupament dels jocs. En aquest cas estem parlant d'un adolescent de 16 anys -a qui vam entrevistar- que desenvolupa una aplicació que facilita la creació de videojocs casolans, també anomenats *Hombrew*, i que poden ser instal·lats a les consoles Nintendo DS mitjançant uns cartutxos no oficials -considerats pirates per l'empresa Nintendo- anomenats *flashkarts*. El problema està servit perquè mitjançant aquests cartutxos no oficials i per mitjà d'una memòria miniSD que es pot col·locar al seu interior, es pot jugar també amb programes pirates descarregats des d'Internet.

Però el *geek* creix col·leccionant *gadgets* de tota mena. No només dispositius electrònics com mòbils o videoconsoles, sinó també ninots (ells els anomenen "figures d'acció") de superherois o de personatges de ciència ficció. Dins d'aquesta categoria de geeks també entrarien els *Otaku*, persones aficionades a l'anime, manga i videojocs. Al Japó *otaku* és considerada com una paraula per a referir-se a un aficionat de qualsevol cosa, algunes persones consideren l'ús de la paraula ofensiu. En canvi, els otakus fora del Japó centren els seus interessos en el manga i anime però també eixamplen els seus gustos cap als videojocs. Es relacionen amb la cultura japonesa participant en convencions d'anime i manga i escolten gèneres de música que són exclusius del panorama musical japonès. També realitzen *Cosplay* que consisteix en disfressar-se de personatges de manga o anime i de vegades fins i tot de videojocs,

això també pot convertir-se en l'ocasió per reunir-se amb més otakus, així compartir tot tipus de subaficions relacionades amb el gènere com compartir figures de personatges, i entre elles ens podem trobar perfectament a les figures papercraft de Nintendo.

Centrant-nos en els models de cartolina dels personatges de les consoles Nintendo, és a dir el papercraft Nintendo, començarem parlant de la web principal Nintendo Papercraft (<http://nintendo-papercraft.com/>). La temàtica del web/blog està basada en els personatges papercraft de molts videojocs Nintendo, entre els quals en destacaríem Mario, Zelda, Donkey Kong, Super Smash Bros i Kirby. Aquest lloc web va començar com un simple blog per als visitants de *Wiigamer.nl* obsessionats pels models de cartolina dels personatges de les consoles Nintendo. El blog s'actualitzava tots els mesos per Biebboek amb l'ajut de l'actual administrador del web/blog, creant un paquet enorme de tot tipus de personatges Nintendo. Biebboek va deixar d'actualitzar el blog però va cedir els drets d'autor perquè els models puguen ser publicats al web actual. En la nova etapa Nintendo Papercraft va començar amb 17 visitants, i ara en té al voltant de 3.000 cada dia. La popularitat del lloc ha anat augmentant a mesura que nous dissenyadors papercraft han anat penjant els seus dissenys, deixant-los a l'abast de qualsevol persona. Hi ha altres webs com la versió de DeviantART de Nintendo-Papercraft (<http://nintendo-papercraft.deviantart.com/>) o Nintendo Papercraft Videos (<http://nintendopapercraftvideos.wordpress.com/>), però tots ells es nodreixen del lloc mare Nintendo Papercraft. Normalment molts dissenyadors papercraft que col·laboren en el blog fan servir programari 3D com SketchUp o 3D Studio Max, per tal d'ajudar-se en la confecció i ideació dels models. Normalment la conviniació de programes solen ser els de generació de dissenys digitals tridimensionals esmentats amb el programa estrella anomenat Pepakura Designer.

La conclusió sobre el programari que tenim al nostre abast i que podem fer servir a l'aula per a realitzar models de papercraft és ben clara, de moment, el millor programa per prestacions i qualitat preu és Pepakura Designer. L'anàlisi del diferent programari és el següent:

- **Dunreeb Cutout** (<http://www.dunreeb.com/>), no és un programa independent, és un plugin per a el programa de disseny tridimensional Autodesk Maya i Cinema 4D, què genera els desenvolupaments 2D dels objectes 3D d'una manera prou acceptable, però el fet de no funcionar independentment i de dependre de la compra d'un altre paquet de programari, el fan una opció poc assequible per al pressupost d'una escola de disseny.
- **Waybe** (<http://www.waybe.ca/>), és un altre plugin que necessita el programa de disseny 3D SketchUp per a poder funcionar. El fet de no funcionar independentment i que les llicències s'han de renovar anualment el fan també una opció poc atractiva per a ser instal·lada als ordinadors d'una escola d'art i disseny.

- **Ultimate Papercraft 3D** (<http://www.papercraft3d.com/>), és un programari que ofereix una solució més compacta -només un programa- que el programari anteriorment vist. Però encara que el preu és més competitiu, la interfície gràfica no arriba a ser tant intuïtiva com és la del programa Pepakura.
- **Pepakura Designer** (<http://www.tamasoft.co.jp/pepakura-en/>), és clarament la millor opció per la relació prestacions-preu, ja que la llicència costa 38 dòlars. És un programa molt intuïtiu que treballa prou bé amb els arxius del programari 3D Studio Max i SketchUp. Pepakura a més a més també disposa d'un programa visualitzador gratuït -a part- eina encarregada d'obrir els arxius creats amb Pepakura Designer. **Pepakura Viewer** és un visor gratuït que mostra tant el model acabat en 3D, com cadascuna de les parts en 2D que necessitem per a muntar tot l'objecte. Amb aquesta eina, podem imprimir tots els fulls necessaris que contenen totes les peces per a construir el model de cartolina. Pepakura Viewer només admet arxius PDO generats amb el programari Pepakura Designer, però no necessitem el programa de pagament per a fer servir el visualitzador. Pepakura Viewer ofereix una vista simultània del model acabat en 3D i al costat cadascuna de les peces necessàries per a construir el disseny bidimensional original. El visualitzador ofereix diferents opcions de presentació, d'acord amb la quantitat d'informació que puguem necessitar per a construir correctament el model de cartolina. En moure el ratolí per damunt de cada part es pot veure com es relaciona amb les altres parts del model i el lloc exacte on han de ser col·locades, i fins i tot la forma en què ha de ser plegat per encaixar en el disseny general. A més, quan es selecciona una part, es ressalta automàticament en el model 3D.

Gràcies a l'obtenció d'aquests models de cartolina i amb l'ajuda del visualitzador de Pepakura, els estudiants tenen l'oportunitat d'experimentar amb la creació tridimensional amb les seues pròpies mans. La construcció de models de cartolina de forma manual és interessant per simular un efecte estructural, ja que podem endurir el paper per mitjà de plecs. Amb aquest sistema de obtenció de les superfícies del model, el poliedres es despleguen normalment amb el mètode de malla triangulada.

D'altra banda, doblegar manualment el desenvolupament d'un objecte imprès en paper permet el replantejament de la interpretació espacial de la seua forma. D'aquesta manera, s'evita l'encaixonament en un sol sentit de processos de disseny més creatius que els realitzats exclusivament amb programari de modelatge 3D. La substitució de les unitats mètriques per les de proporcions geomètriques elimina la preocupació de l'alumne per l'escala mètrica que indueix el programari de CAD, i d'aquesta manera es facilita la creativitat. Treballant exclusivament

amb proporcions espacials facilitem a l'alumne l'exploració dels objectes, en un ambient de treball definit per descobriments formals potencials que permeten resultats davant de problemes estructurals espacials.

La conclusió final és que l'expressió plàstica volumètrica no és incompatible amb la capacitat de control geomètric i espacial dels objectes.

VII. Bibliografia

BUSQUETS, JORDI (2008): Lo sublime y lo vulgar. La "cultura de masas" o la pervivencia de un mito. UOCpress. Barcelona.

CRONINGER, STACY (2005): *Paper Crafts Magazine and Stamp It!*. Leisure Arts, Inc, Little Rock, Arkansas.

FEINEMAN, NEIL (2005:) *Geek Chic. A history of geeks in pop culture*. Gingko Press. Berkeley, Califòrnia.

HI KIM, JOON (2005): *Imagens da cibercultura: As figurações do ciberespaço e do ciborgue no cinema*. Universidade de São Paulo, São Paulo.

KENDALL, LORI (1999, Agost): *Nerd nation: Images of nerds in US popular culture*. International Journal of Cultural Studies August (2) 260-283, Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.

MASSARWI, FADY i altres (2007): *Papercraft Models using Generalized Cylinders*. Pacific Graphics, Maui, Hawaii.

MEYER, BIRGA (2009): *Papercraft: Design and Art with Paper*. DGV, Montrouge, França.

ROSSIGNOL, JIM (2008): *This Gaming Live*. Digital Culture Books. Universitat de Michigan, Michigan.

ROUSE, RICHARD (2005): *Game Design: Theory and Practice*. Wordware Publishing. Plano, Texas.

RUTTER, JASON i JO. BRYCE (2006): *Understanding digital games*. SAGE Publications Ltd, Londres.

SAGARA, NOBUHIKO i altres (2003): *Credit 00: I love game graphics*. Allrightsreserved, Hong Kong.

SELLERS, JOHN (2001): *Arcade Fever*. Running Press, Nova York.

SCHROEDER, CRAIG i LUKE WALKER (2008): *Homebrew Computing and the Nintendo DS: Programming and Controlling a Dedicated-Purpose Computer System*. Universitat de Pennsylvania, Filadelfia.

SNYDER, I. (2004): *Alfabetismos digitales. Comunicación, Innovación y Educación en la era de la Electrónica*. Editorial Aljibe. Màlaga.

TONES, JOHN i altres (2008): *Mundo Pixel. Vol. 1*. Editorial Tébar. Madrid.

TONES, JOHN i altres (2009): *Mundo Pixel. Vol. 2*. Editorial Tébar. Madrid.

• **Llocs web:**

<http://www.tamasoft.co.jp/pepakura-en/> (nom del web: Pepakura Designer)

<http://dsgamemaker.com/> (nom del web: DS Game Maker)

<http://nintendo-papercraft.com/> (nom del web: Nintendo Papercraft)

<http://nintendo-papercraft.deviantart.com/> (nom del web: DeviantART Nintendo Papercraft)

<http://nintendopapercraftvideos.wordpress.com/> (nom del web: Nintendo Papercraft Videos).

<http://www.dunreeb.com/> (nom del web: Dunreeb).

<http://www.papercraft3d.com/> (nom del web: Ultimate Papercraft 3D).

<http://www.waybe.ca/> (nom del web: Waybe).

Filologia

La tradición clásica en la poesía de Juan Gil-Albert escrita en el exilio. Nostalgias del Mediterráneo.

Maria Isabel Tudón Martínez

La llengua escrita a la classe de tres anys.

Maria Luisa García Baldán

La investigació en l'àmbit de la toponímia. Algunes regles bàsiques.

Maria Teresa Àlvaro Martí

Un periodista de Castellón: Mirón.

María Pareja Olcina

Presence and Relevance of Fillers in English. Teaching Language Textbooks.

Francisco Guillamón Suesta

Language Used in Corporate Weblogs. An Analysis of Starbuck's Weblog.

José Valero Mechó

An Analysis of Second Life in Foreign Language Learning and Teaching: Exploring its Potential.

Gloria Sánchez Muñoz

Multiple Intelligences Theory and Learning. A Pedagogical Proposal for EFL Classrooms.

Ignacio Martínez Buffa

Language Attrition: An Experimental Qualitative Study on English – Spanish Adult Bilinguals.

Victoria Nolan

La tradición clásica en la poesía de Juan Gil-Albert
escrita en el exilio.
Nostalgias del Mediterráneo

Maria Isabel Tudón Martínez
al111793@alumail.uji.es



“Padre de dioses, hijo de clementes
fuerzas y gracias, mar de los cimientos,
ligeros pies de arcilla que sostienen
la flor impetuosa de los mundos:
uno de tus entrañas te saluda,
con el eco de voz que le cediste.”

(“El Mediterráneo” de *El existir medita su corriente*)



I. Resumen

La obra poética de Juan Gil-Albert es claramente un homenaje al Mediterráneo, y su fervor le hace sentirse transfigurado en otras figuras del pasado, al tiempo que ve su tierra nativa como correlato del espacio clásico griego. Como él mismo dijo «A lo largo del vivir, mi tierra alicantina y el solar griego se me han identificado herméticamente, como si de ambos cuerpos gemelos se exhalara la respiración de una misma alma». Será esa íntima unión con sus raíces mediterráneas la que se llevará en su periplo exílico tras la dura experiencia de la guerra civil y su éxodo: primero en Francia y luego en tierras americanas, México o Argentina. Los dos libros allí escritos nos revelan un Gil-Albert henchido de nostalgia por volver a su tierra, al tiempo que dichos recuerdos, plasmados en su poesía, le hacen mantener viva su ilusión y esperanza en la vuelta a casa, mientras medita su existencia.

La tradición clásica, que impregna toda la obra Gilalbertiana, es aquí nuevamente revivida, en toda su anchura, en sus libros *Las ilusiones* con los poemas de *El convaleciente* (1944) y *El existir medita su corriente* (1949).

Palabras clave: Juan Gil-Albert, poesía, exilio, tradición clásica, cultura mediterránea.

II. Introducción

En sus anteriores libros de poesía Juan Gil-Albert había mostrado su predilección por la expresión culturalista de profundas raíces clásicas, para vehicular todo su mundo íntimo, su razonar y su expresión amatoria, el homoerotismo.

La inesperada y dura experiencia de la guerra civil española desarrolló en el poeta, aún más, su voz comprometida con la libertad y con el pueblo. Fue este un periodo en el que llevó a cabo una importantísima labor como defensor de la República, como animador y coordinador de actividades en defensa de la cultura, en su casa de Valencia, así como el de ser un verdadero “juglar de guerra”, creador de una poética de guerra, que cantará las valerosas acciones de muchos héroes en la lucha armada, o denunciará los desastres e injusticias, de las que, ya antes de la guerra, había sido altavoz de los sin voz; palabras, en definitiva, destinadas para avivar en el pueblo su adhesión a la causa republicana.

El poeta Juan Gil-Albert, tras esa necesaria huida hacia el exilio, como la de tantos españoles que cruzaron la frontera hacia Francia en el frío invierno de 1939, se sumergió en una profunda necesidad de aferrarse a su propio mundo poético, mundo poético anclado en la cultura mediterránea, como el único y posible vínculo que le devolvía a sus raíces, ya que, como exiliado, estaba fuera del suelo patrio, de la historia. Es una

etapa en la que su biografía, inseparablemente mezclada con su arte, toma el rumbo que marcará para siempre su existencia, la de vivir en un duro equilibrio: solo para el arte y para ser escritor, nada más y nada menos, pero a costa de pagar un alto precio, como el vivir casi aislado, cercenando así su voz pública, aunque no por ello dejó de escribir, desde la intimidad de su casa-mundo, todas aquellos temas que le preocuparon, y que más tarde serían conocidos, convirtiéndose en un observador privilegiado de su época.

En nuestro estudio queremos poner de manifiesto como esa tradición clásica que sustenta su obra, en general, se hace aquí vitalmente necesaria, y, por ello, es ese ámbito originario del poeta, simbolizado en la extrovertida cultura mediterránea, lo que sus poemas nos transmiten: los ojos del poeta no ven apenas el paisaje de la tierra que lo acoge, o si lo ven es para servir de nexo con el mundo que lleva siempre dentro.

III. Objetivos

A fin de conocer cómo expresa el poeta la nostalgia por sus raíces, a través de ese culturalismo clásico, que siguió trabajando en el exilio, hemos planteado tres objetivos básicos que recogen la intención de analizar el perfil de Juan Gil-Albert como un poeta que se adscribe a la cultura mediterránea, como su cantor y continuador, y a partir de sus reflexiones sobre su propia poética y su trayectoria vital:

1. Describir el concepto de cultura mediterránea que entiende y utiliza Gil-Albert en su obra, y con la que se identifica.
2. Reflexionar, desde la biografía del escritor, sobre aquellos hechos que influyeron decisivamente en la configuración de su arte, que se ha vertebrado en el ámbito cultural mediterráneo, y que lo pueblan de referencias clásicas al tiempo que conforman una manera de ser.
3. Analizar los elementos que tomados de esa tradición clásica son utilizados por el poeta en sus obras escritas en el exilio, a la luz de sus vivencias personales, que aparecen de forma mitificada.

IV. Material y método

El enfoque que hemos querido dar a nuestro trabajo se ha basado no solo en un análisis de aquellos elementos culturalistas que aparecían en la obra poética escrita por Gil-Albert en el exilio, sino estudiarlos como una vía de expresión de los acontecimientos por los que estaba pasando el poeta, y darles una explicación que va más allá de la estética, más bien espiritual, o anímica.

Las técnicas de estudio han sido una búsqueda primaria de aquellos elementos culturalistas, que a lo largo de su obra se repiten, y analizar la evolución que dichos elementos han manifestado, y comparar en cada libro qué significados han ido adquiriendo. Después trazar, de dichos elementos, el nexos común y el que se aprecia en los libros analizados, y en la muestra elegida, por ser esta relevante para el poeta.

V. Resultados

A la hora de sistematizar los resultados de nuestro análisis, estos han sido agrupados en estos tres ejes a modo de afirmaciones que explican, desde el enfoque de hallar las bases clásicas y mediterráneas, la poética de Juan Gil-Albert en sus años de exilio:

5.1. Juan Gil-Albert, un poeta mediterráneo

5.2. La creación de un universo culturalista, como respuesta a su identidad cultural y necesidad expresiva.

5.3. La tradición clásica en los libros del exilio, un punto de continuidad en su creación literaria.

- Las canciones provenzales (1940)
- Las ilusiones con los poemas del convaleciente (1944)
- El existir medita su corriente (1949)

5.1 Juan Gil-Albert, un poeta mediterráneo

Hemos de situar la figura y la obra de Juan Gil-Albert, cada vez más reconocida, dentro de una tradición culturalista que ya era utilizada desde antiguo en la literatura española, pero que alcanza, de forma extraordinaria en nuestro poeta, unas cotas de perfección estilística, de adhesión de nuevos sentidos, expresión de conceptos y estados...nos referimos a la tradición clásica grecolatina, dentro del marco creador de la cultura mediterránea, como eje vertebrador, como forma de vida y de entender el mundo, ampliando el espacio del que se siente oriundo.

Esa grandeza de espíritu que colmó los días del poeta queda unida a otros poetas que lo precedieron desde Píndaro, Teócrito, hasta Gabriel Miró, del que le impresionó su dimensión estética o Joan Maragall. Todos ellos sintieron la fuerza que bajo sus pies ejercía ese paisaje y ese mar mediterráneo, un hilo que le ataba a ellos y que seguirá su eco como un deber casi divino, que trasciende el espacio y el tiempo, haciendo unidad cultural con todos ellos.

Como sus predecesores, Gil-Albert no solo canta al paisaje, a la tierra, al mismo mar, sino que los vivifica y los vive, como si fueran parte de él. En estos libros, los del exilio, cima maduración personal y poética, nos presenta Juan Gil-Albert unas vivencias en estrecha relación con su exilio y una reflexión acerca de las mismas, en sintonía y anclando sus palabras sobre ese mundo poético que ya había creado antes de la guerra, plagado de un culturalismo de corte clásico, de mitologías, que continuamente

reinventa y dota de nuevos sentidos, porque, en esencia, los mitos son materia plástica que expresan o simbolizan sentimientos, formas de pensar, vivencias atemporales del ser humano.

El canto a la tierra, su experiencia de la naturaleza, la de una parte del Mediterráneo, cuerpos que convierte en emociones, serán para el poeta “cúmulo de sensaciones que generan las bases de una poética compleja”¹, una forma de inmersión en la cultura universal, la griega. Esta identificación plena entre hombre y naturaleza será la base de su estética, pero también de su identidad cultural y de su ética.

Como decía T.S. Eliot «Ningún poeta, ningún artista de ningún arte, tiene significado completo por sí solo. Su significado, su apreciación es la apreciación de su relación con los poetas y artistas muertos». De la misma manera, Carlos Bousoño afirma que «el poeta se inspira de modo explícito o connotativo en el arte». Por tanto, el culturalismo mediterráneo de Juan Gil-Albert se asienta en un deseo de continuidad en la herencia cultural recibida, que lo vive y lo siente como algo connatural a su creación. Su obra, podríamos afirmar, se articula en un culturalismo que abarca no solo el ámbito literario, sino también al de la filosofía, la pintura o el cine; ya sea tomando elementos de fuentes bíblicas o paganas, árabes o del mundo clásico.

La identidad cultural mediterránea de Gil-Albert se expresa mediante un culturalismo centrado en la cultura grecolatina, a la que pertenece por derecho propio, y que se concreta en un paisaje que conoce bien: su tierra natal, como correlato de esa otra, la de la Hélade griega, y a partir de esta correlación nace en él la idea de patria, que va más allá de la idea de España, para crear un concepto más universalizador, el de la patria costera, formada por todos los países que se asoman al mar Mediterráneo. Así, él mismo dirá, «A lo largo del vivir, mi tierra alicantina y el solar griego se me han identificado herméticamente, como si de ambos cuerpos gemelos se exhalara la respiración de una misma alma» (OPC II, 205).

Este culturalismo, que aparece ligado con la presencia del Mediterráneo, cumple una doble función, como bien señala M^a Paz Moreno: es símbolo de identidad cultural, «además de ser vehículo de su propio existir existencial; [...] “en su obra refleja una clara conciencia geográfico-mítica originada en la cultura mediterránea.» Por eso, el autor alicantino ve en su geografía nativa el correlato del ámbito clásico grecolatino.

También Francisco Brines destacó en un estudio la importancia de la tierra natal en la poesía de Gil-Albert, como foco generador de su identidad cultural, que necesita el reconocimiento de sí mismo en otras culturas con las cuales siente una mayor afinidad, reconocerse en ese pasado histórico que le pertenece por herencia cultural, por geografía. Él se califica a sí mismo, dentro de ese espacio geográfico, como “costero”. En este descubrimiento de su identidad cultural tuvo mucha importancia la lectura de Maragall.

¹ J.C. Rovira, (1991,27).

En la cosmovisión de Gil-Albert, hay, como señala Brines “una necesidad de armonía colmada y serena vitalidad, y supone una gozosa afirmación de la vida”, a pesar de la marginalidad y clandestinidad que le ha tocado vivir. Por eso, en esa búsqueda de reconocimiento personal, elige para su obra la presencia del mundo mítico grecolatino, como búsqueda de un mundo más armonioso e ideal, donde se sienta más a gusto, y desde donde pueda explicarse a sí mismo. El propio Gil-Albert se consideraba a sí mismo “mediterráneo”, en contraposición al concepto limitador de “español”, y solo a través de la identificación con un contexto más amplio que el de la Península Ibérica, pudo reconciliarse con sus orígenes. Esto le llevó a un proceso de construcción de identidad que aflora en su obra poética, y como él dice en el prólogo a *Son nombres ignorados* «...a mí, costero y de país vegetal, las características españolas de tierra adentro, lo ibero y castellano que definen nuestra historia, me estaban vedadas, y solo en cuanto latino o moro podía sentirme crecer en un suelo nacional»

Por tanto, la elección de este culturalismo de raíz mediterránea no se debe solamente a un recurso poético, sino que las referencias al mundo helénico o latino nos descubren a un hombre que da fe de sus raíces, por encima de fronteras nacionales. Por eso, lo veremos evocar dos paisajes lejanos pero pertenecientes a una misma patria, o mitificar la realidad, en búsqueda de armonía y belleza, como principios generadores de su poética. Más allá de lo estético, ha encontrado el modo más perfecto para expresar aspectos de su vida íntima, su homoerotismo, su inconformismo ante la belicosidad que le circunda, su apuesta por la belleza, a pesar de todo, su ética de hombre comprometido con los olvidados, desde su interior, y a la vez como refugio intelectual, para desprenderse de un presente que no comprende, y cantar al idealizado paisaje pastoril, *la Arcadia* reflejado ahora en su tierra alicantina.

5.2 La creación de un universo culturalista como respuesta a su expresión vital

Los primeros años de Juan Gil-Albert, los de la infancia y la formación, fueron un acicate hacia un gusto refinado y clásico en lo intelectual, y una postura, que en él iba *in crescendo*, de cierta rebeldía moral y sentimental hacia todo lo establecido. Además de que, esas vivencias de la infancia, le llevarán a una de las claves biográficas del autor que nos hacen entender su visión del escritor, y que le acompañarán siempre, es decir el ocio creador. De ahí surgen poemas como “Himno al ocio”, “El lujo” o “Canto a la felicidad”...

El poeta nació en Alcoy, el uno de abril de 1904, en el seno de una familia burguesa mediana dedicada al comercio, la familia Gil Simón. Su verdadero nombre era Juan Mata Gil Simón, pero posteriormente, el escritor cambiaría su apellido Simón por Albert, al igual que hiciera Valle Inclán, al que admiraba, adoptando el segundo apellido paterno. Vivió su infancia de una manera acomodada. En 1912, cuando solo contaba ocho

años, la familia Gil Simón se traslada a Valencia, donde el padre abrió un almacén de ferretería, aunque los veranos volvían a Alcoy, a su finca de El Salt. Su llegada a Valencia y su educación posterior acabaron de formarle en el estatus ambiental de la burguesía provinciana, de moral religiosa, de apoyo político a la dictadura de Primo de Rivera y actitudes de un clasicismo innato. Él recuerda, además, las veladas en las que está presente la prensa que leía su padre, suscrito a *Las provincias* y *la Correspondencia*, y la música del piano de su madre. Fue un gran lector de los clásicos. Tres años más tarde, la familia se cambia de domicilio a una casa recién acabada, con lo que Juan deja de ser interno. Ese mismo año realiza y aprueba su examen de ingreso para hacer bachillerato. En 1920 se matricula en la universidad, en las carreras de Derecho y Filosofía y letras. Estudios que abandonó dos años más tarde para dedicarse a escribir. Justamente, en ese último año participó en un curso de verano para perfeccionar su francés, en donde tuvo su primer contacto con Montaigne. Aquel año hizo amistades importantes como la de César González Ruano.

La personalidad del escritor se fue trasformando: desde un ambiente conformista, sus observaciones de la realidad, sus raciocinios personales, iban demoliendo en él los cimientos de una fe burguesa, acostumbándose a contradecirse en su ambiente familiar, y por extensión al ambiente social al que pertenece, y que acaba por parecerle en sus crisis juveniles, un mezquino y de intereses materialistas empobrecedores; de hecho, y ajustándose a lo establecido, tuvo una única, novia, pero dado su orientación homosexual dejó la relación, amigablemente. Siguiendo a P. J. de la Peña (1996: 20) “Su rebelión intelectual, su discrepancia sexual, su vocación creadora y hasta su juvenil personalidad, un tanto inclinada al desafío de los convencionalismos bajo la fórmula “épater le bourgeois”, fueron cuajando en una personalidad contradictoria con su elemento de origen y propicia a desclasarse, al menos intelectualmente, sus anclas ideológicas para asentarlas en otro puerto de más firmes y justicieras pretensiones para los tiempos en curso”

En 1927, se ganó el reconocimiento de la crítica, con la publicación de su libro en prosa *La fascinación de lo irreal*, en el que aparecen influencias de Óscar Wilde y Gabriel Miró, al que consideraba uno de sus maestros. También publicó artículos en diferentes periódicos regionales o locales. Lee a Gide y Nietzsche, Unamuno, Ortega, y Valle Inclán, (por cuya influencia escribe en 1928, *Vibración de estío*) También, y emulando a Miró, recorre Castilla, donde descubre a Machado. Y, a principios de los años 30, sus viajes a Madrid le darán la oportunidad de contactar con los poetas de la generación del 27 y reforzarán esos cambios en sus primeros libros en prosa, que, aunque influidos por el Modernismo, mirarán la crónica social cotidiana, además de la literatura, como un caudal para su actividad creadora. Y así aparecen libros atrevidos y vanguardistas como *Cómo pudieron ser. Galerías del museo del Prado*, (1929) y sobre las conversaciones con Gabriel Miró: *El escritor y el hombre* (1931).

En los años siguientes, y con un pensamiento intelectual ya formado, se hace defensor de la República, en medio de las luchas de mediados de los 30, como lo fue la revolución de Asturias en 1934, algo parecido le ocurrió a Miguel Hernández, que le llevó a situarse en un lado concreto del combate, el de la izquierda, en una dividida sociedad española. Los sentimientos que van forjándose en el escritor son durante esos años de solidaridad humana, que afecta a la moral del poeta, más que a sus convicciones ideológicas. Así va dejándonos declaraciones cívicas en sus obras, como la defensa de los obreros que hace en su libro de poemas *Son nombres ignorados*. "Estuve con ellos cuando la proclamación de la República y cuando la Revolución de Asturias. Nada puede igualar el sedante de estar en esos momentos con los que tienen razón" Pero las esperanzas que había puesto en la República, en Rusia, se frustrarían con el Alzamiento Nacional en 1936, en un momento en que se debate entre la poesía pura o impura o sea entre el concepto simbólico de la palabra o la voluntad de compromiso con la realidad. Dichas posiciones se declaran en revistas como *Caballo Verde para la Poesía*, o *Nueva Poesía*, y *Nueva Cultura*.

En 1934 llegan las Misiones Pedagógicas a Valencia, momento que aprovecha para trabar amistad con Sánchez Barbudo, Lorca y la compañía La Barraca y Ramón Gaya. Dos años después, ya en el Madrid bullicioso, Gil-Albert traba amistad con Bergamín, Cernuda, Altolaguirre, Neruda, Zambrano, Rosa Chacel, entre otros. Junto a Arturo Serrano Plaja y Emilio Prados, es nombrado secretario del II Congreso Internacional de Escritores para la Defensa de la Cultura, inaugurado en 1937 en Valencia. En 1938, su casa se convierte en el escenario para la creación de una de las revistas míticas de la guerra civil, *Hora de España*, él será uno de sus fundadores, y de la que será secretario desde su número XIII (enero de 1938). Elabora con Manuel Altolaguirre y Ramón Gaya la hoja *Granada de las letras y las armas* en homenaje a García Lorca.

Hacia febrero de 1939, atraviesa la frontera, junto al XI cuerpo del ejército, al que se había incorporado unos meses antes, siendo conducido al campo de concentración de Saint Ciprien, en el que permanece tan solo quince días, el tiempo que la Alianza de Intelectuales Antifascistas tarda en reclamarle junto al grupo de *Hora de España*. De allí se traslada a Perpignan y luego a Poitiers, a casa de Jean Richard Bloch, embarcando finalmente en mayo para México, en el Sinaia. En este país, será secretario de la prestigiosa revista Taller, que dirigía Octavio Paz, publicando además algún trabajo de crítica. Escribe también en otras revistas como *Romance*, donde se ocupaba de la crítica de cine. Vive modestamente de los ingresos que le dan las escasas colaboraciones en la prensa. En 1942 empieza una gira por diversos países sudamericanos junto a Máximo José Kahn: en Brasil conoce a Rosa Chacel, su marido el pintor Timoteo Pérez Rubio, Gabriela Mistral,.. y en 1944 llega a Buenos Aires, donde escribe *Las Ilusiones*, en 1944. De nuevo, y por cuestiones sentimentales, regresa a México. Estos sentimientos los reflejará en



Tobeyo o del amor. Homenaje a México. Ya en 1947, regresa a España, por la nostalgia que siente de Valencia.

Los años del exilio

Como señala J. Carlos Rovira, (1991, 45) «El exilio americano es, como para tantos españoles `del éxodo y del llanto´, una incertidumbre acogedora». «México es un país sorprendente donde ha ido a parar un conjunto nutrido de intelectuales» Para Gil-Albert, todo es nuevo «Estábamos en la mitad de nuestra existencia, todo nuevo, problemático, incitante, traspuesto, distinto: ´el otro mundo´». México, siguiendo a Rovira, se convirtió para el escritor en un país de revelaciones, todo resulta novedoso: el paisaje, el cielo, las gentes, en un lugar que le devolvería el sentido de la vida, pues dada su sensibilidad, el escritor, en palabras de Sánchez Barbudo, también exiliado, «parecía más desterrado y desasistido que todos los demás. Y era sin duda el que menos dinero ganaba. No hacía nada salvo ser paseante en cortes, que fue siempre su vocación, y escribir poemas» (1991, 46), aunque lo cierto es que participó en las revistas literarias de la ciudad de México, como *Taller*, y en otras, como *Sur*, de Buenos Aires, y viajó por Sudamérica, durante unos meses. Fruto de ese ocio creador, publicó *las ilusiones* en 1945, como un libro clave de la evolución poética de Gil-Albert, y en la recuperación de sus esperanzas, también en el amor, como esencia de la vida. Para P.J. de la Peña:

El mecanismo poético es aquí el de la nostalgia, nostalgia de la tierra y de la infancia, paraísos a recuperar, nuevo paraíso que es el del espectáculo de la vida en su estado naciente [...] el ocio será la nueva clave de la nueva plenitud asumida; la ascensión del cuerpo al margen de la contraposición latente entre el espíritu y los sentidos.

En continuidad con *las ilusiones*, surge un libro, comenzado en su travesía de regreso a México, que para el poeta supone un claro homenaje al Mediterráneo: «Es significativo, expresa Gil-Albert², que, en esta última producción mía, de América, el libro venga a resultar, a todas luces un homenaje al Mediterráneo, expresión geográfica y patente de mi vida cultural» (Rovira 1991, 47).

5.3 La tradición clásica en la poesía del exilio

LOS CANCIONES PROVENZALES (1940)

Rescatadas del archivo personal de Juan Gil-Albert, *las Canciones provenzales* (inicialmente llamadas *Himnos*) son composiciones que realizó el poeta en 1940 y permanecían inéditas hasta hace poco (se

² Gil-Albert en esos años del exilio se reencontró con un tipo de literatura, en sus viajes por Sudamérica, con un marco muy diferente al de los otros libros de "su voz comprometida" (*Candente horror*, *Son nombres ignorados* o *Romances de guerra*), desplazando la escritura hacia la construcción de la intimidad, desde aquel primer libro de poemas amatorios, *Misteriosa presencia*, del amor, como lo expresa en sus escritos, como *Tobeyo o el amor*.

pensaba que había en su producción un lapsus de silencio hasta 1944); muestran la misma temática de los poemarios siguientes, donde aparecen los motivos del paisaje mediterráneo de viñas, olivos, sus fuentes, o la cigarra. Se consideran como una preparación de *Las ilusiones*. Para la crítica posterior, como M^a Paz Moreno, que las editó en 2004, en *Poesías Completa...* «son unos poemas clave para recomponer más claramente su trayectoria poética y llegar así a una comprensión de su obra» [...] «constituyen un importante eslabón en el proceso de su maduración poética».(2004, 48). El breve estudio introductorio del poeta supone un homenaje hacia el espacio Mediterráneo, en un tono de fascinación, desde la Provenza hasta Asia Menor. Así afirmará:

Todas las razas, los pueblos, las culturas y civilizaciones acaban, tras muchos esfuerzos, rodeos y luchas y ansiedades, descubriendo el Mediterráneo, y eso es lo que nos confiere a los nacidos auténticos de este mar, las de prerrogativas y privilegios de los hijos de rey. (2004, 827).

En sus composiciones hallamos el encuentro trascendente y “telúrico”, del poeta con la Naturaleza, que ahora, en la lejanía, recuerda: “A la cigarra”, “Al vino”, “A la rosa”, “Al Amor”...Por el poder evocador y nostálgico, para el poeta, traemos unos versos de “A la cigarra”:

Aún estarás, cigarra,
oculta entre la rama del olivo,
tendida como reina
sobre un lecho de polvo,
más suave que el amor allí cantando.

Son poemas que poseen cierto bucolismo, al dulcificar su recuerdo con un paisaje arcádico, en la descripción de estos elementos simbólicos de su cultura.

LAS ILUSIONES, CON LOS POEMAS DE EL CONVALECIENTE (1944)

La derrota republicana llevó al poeta a las penalidades del campo de Saint Ciprien, y después de asistir al “despertar de las lilas”, en la Merigotte, el poeta llega a México.

Las ilusiones es uno de los dos libros que Gil-Albert escribe en el exilio (de 1939 a 1947) en el continente americano. La primera edición de esta obra se publicó en Buenos Aires, el diez de noviembre de 1944, junto con “*El convaleciente*.” Posee una gran extensión, con sesenta y ocho composiciones. Supone la primera obra madura de su poesía, y de central relevancia por tanto. En este libro encontramos una poesía alejada ya de los presupuestos anteriores, que aborda los temas con mayor serenidad, es un lirismo contenido, lejos de las actitudes combativas. Se ha superado la dicotomía compromiso o esteticismo. Su cosmovisión poética empieza a tomar una forma definitiva.³

³ G. Carnero hace notar que Gil-Albert afrontó el exilio de forma diferente a otros intelectuales, y eso lo reflejó en su literatura, ya que no alargó su espíritu ideológico ni de lucha, y es una “poética del desasimiento”. Esto es, captar el mensaje de la Naturaleza y el amor, que le rodea y le lleva a sus orígenes.

A pesar de haberse escrito en México, como el propio Gil-Albert afirma, y lejos de su Valencia, en palabras de su autor «su trasfondo y su voz eran de aquí, mi enclave originario de lo llamado unas veces levantino otras mediterráneo»; aunque se presente en el destierro y la precariedad, le sirven las palabras para recuperar su mundo. Es un libro marcado por las influencias clásicas, que lo unen a la antigüedad griega, en el que hace de la Naturaleza el motivo principal de su canto.

Gil-Albert es un poeta que ama la Naturaleza, en la que se inspiran sus fervores paganos: Sorprendentemente no nos aparecerán los paisajes y animales novedosos de esas nuevas tierras, que seguro le entusiasmarían, sino que rememora los elementos conocidos de su tierra natal: higueras, naranjos, olivos, vid...etc. árboles emblemáticos de la poesía. Y lo mismo hará con las flores, las violetas, rosas, lilas o los jacintos. Esta naturaleza es presentada como un recuerdo explícito de esa realidad que ha perdido, de momento, y a la que quiere unirse estética y espiritualmente.

Gil-Albert comienza *Las ilusiones* como un nuevo despertar en la poesía, y a la vez, rememora el eterno despertar de la naturaleza, que se nos ofrece sensual, llena de gracia y de belleza, al margen de la brutalidad humana, simbolizada en el poema "*Las lilas*": el perfume y la floración en aquel momento de miseria y amargura de exilio, realmente duro en el campo de Saint Ciprien:

Una primavera en Francia
yo vivía como un acosado del destino,
alejado de los demás hombres,
en la campiña francesa
bajo dulces cielos,
en los días en que de la vaguedad invernal
comenzaban a surgir y dibujarse
las graciosas formas de la naturaleza.

Este canto a la naturaleza, en el poema las lilas, se enmarca en la tradición clásica del mito de Deméter la madre tierra y de Perséfone, su hija, con su eterno retornar; y las flores, las lilas, simbolizan ese momento, el ciclo que se repite en la Naturaleza: "y el nuevo día advertíase el verdor primaveral / Hasta que triunfantes llegaron las lilas" él como español las recordaba como "flores de selección ...pálidas de intimidación y lujo", pues como él decía, eran difíciles de encontrar en Valencia Y queda el poeta admirado "mis ojos no se cansaban de mirarlas / allí extendidas y trepadoras, / con sus vaporosas túnicas malvas...esas efímeras flores con "su inagotable florecer" son algo más que una contemplación ante el hecho natural, son el renacer de su esperanza como hombre olvidado, aislado, y sabe ahora que la palabra lo puede liberar de ese mundo angustioso: "cada racimo de su despertar / era para mí un retoño de seguridades" eran las lilas "un alma múltiple, / encadenada al mismo misterio que él". Él, que había dedicado "los latidos de su corazón a la hermosura de una sombra, / sombra que se interpone entre mi deseo / y la verdad que busco".

El clasicismo mediterráneo aflora en otros poemas como *“la higuera”*, (*apunte para una oda anacreóntica*), en la que armoniza su lamentación con la belleza de la planta, y siempre, aludiendo a sus recuerdos:

No sé si era nostalgia.
El amor y el recuerdo
estaban confundidos en mi ser
.....
¡Crepitante laxitud
que enalteces mi desfallecimiento,
mi mísera condición terrenal!
.....
Cabellos tan frescos como los pámpanos,
entre cuyo follaje tentador
crece el higo, más triste que la soledad;
dulce y caliente es la clara miel
de su boca
y entre sus labios maduros
busca el poeta el sabor de lo irremediable

Después el poeta hace alusión a las abejas, que guardan relación con la poesía, recordando a Píndaro y a la diosa Deméter, a la que da culto: *¡Ah las alas de oro./ los listados cuerpecillos de las abejas/ cuyos besos de fuego se cumplen, / y en cuyo amor se apaga / el centelleo de la divinidad”... mis versos os siguen con admiración/ y aspiran a eternizar este recuerdo...”* y compara sus alas con sus palabras *“...mis alas son las palabras...”* Aquí el poeta quizá está teniendo la visión del triunfo de su poesía.

Vemos, por tanto, a lo largo de su obra, sucesivas alusiones al mito de Deméter, en relación a la Naturaleza, como así lo expresa en el poema *“A la naturaleza”*:

¡Oh, madre antigua,
cuyo mortal regazo aún se engalana
con las festivas fuentes, y a tu cuello
veo trepar los pámpanos sombríos
de las horas!

En este himno que hace a la naturaleza y a sus elementos, va mostrando el poeta aquello que contempla :*“Himno a las nubes”, “Las granadas”, “los viñedos”, “ las aguas”, “La rosa”, “Las estrellas”, “La tormenta”, “La bonanza” “El mar”, “La jornada campestre”, “Las violetas”...* o personajes del contexto como *“Los pastores”, “Los viajeros”,* entre los cuales va dejando el poso de mitos o reflexiones filosóficas sobre lo acontecido, además de los poemas donde se muestra claramente un objeto poético definido como en *“A mis manos”, “A mi hermana muerta”, “Los idólatras”, “Al tedio”, “Las dispensadoras del sueño”, “A un abanico perdido”, “La isla”, “A la Poesía”...*

Así en *“Himno al ocio”*, poema que abre el libro, Gil-Albert evoca el fluir del tiempo y las estaciones y justifica ese ocio, obligado, pero



necesario para el poeta en el goce de esa “divina intrascendencia”, es un canto al hedonismo⁴:

A veces, cuando escucho de la sangre
este claro rumor, cuando a mis labios
fluye el ocio su oscura cabellera
como por una brisa sacudida
por los mismos latidos de mi pecho,
y en esa tan divina tan divina intrascendencia...

El mismo hedonismo de este poema nos remite al tema del “Carpe diem” en versos como: *“Levantad las cabezas como flores/ mientras lícito goce nos depara / el fatigado dueño de las cosas”*

En el caso del poema “Los idólatras”, el poeta alude a la búsqueda del propio destino:

Cada cual va buscando con anhelo
un confín que recuerda desde niño,
una inquietada llama. ¡Y para cuántos,
su dulce y loca libertad transida

Y habla de los que viven contemplando una engañosa ilusión, y los compara a aquellos idólatras de la antigüedad que contemplaban las estatuas del Amor:

Hay unos hombres tristes de extravío
que adoran las estatuas, cual entonces,
cuando entre el mirto agreste aparecía
un blanco mármol de dormida testa
soñando indiferente su hermosura
.....las estatuas
son del Amor. Prisiones encendidas

En la contemplación de la belleza natural, evocadora de otros paisajes, no ha relegado el poeta el sentido de la crónica del dolor, pero sí ha preferido superponer la hermosura de la naturaleza a la presencia de un recuerdo trágico, y se convierte más en un testimonio íntimo.

Aún hoy, cuando el horror que nos consume
ha cubierto la vida con su manto....
Sí recuerdo estos prados y estos bosques
las mansas arboledas y los ríos
murmurando su ardor inagotable...
Recuerdo aquí este olor, este crujido
de las hojas y pulpas insistiendo.....
Os recuerdo, apariencias de otros tiempos,
halagadoras formas de la vida
estacionadas hoy cual si cumplierais
un forzoso destino ante mis ojos...

⁴ Gil-Albert hace de la corporeidad y del goce inmediato una forma de afirmación del sujeto que aspira a la plenitud corporal o efebista., en una materialización de las sensaciones, en una naturaleza que envuelve la figura del amado, y a través de la cual se conoce a sí mismo, y se eleva por encima de las circunstancias limitadoras. A ello se une una tonalidad hímica.

También en el poema “*A mis manos*” el poeta se acoge a la mitología clásica como consuelo ético y estético de la caducidad, en un panorama visionario: sus manos, casi personificadas a las que llama “esas ligeras aves”, le van a propiciar el conocimiento del mundo y de las cosas, son sus “formas inagotables de mi alma”, el repentino goce que les prende a esa mortal belleza” y teme su pérdida:

Manos que reposáis tras los abismos
de espantosas distancias: ¿Qué inquietudes
me transmitís, aún yertas en la sombra?

Un ejemplo más de la vuelta al mundo clásico nos aparece reflejado, en el poema “*A los pastores*”, donde el poeta vuelve a recordarnos el bucolismo de “*Misteriosa presencia*”, libro de 1936, en el que él mismo, con melancolía, se siente una especie de pastor de los Idilios, y se hermana con una tierra lejana, paraíso perdido:

Cuántas veces tendido en estos valles
donde la negligencia me conduce
con sus fascinador silbido agreste,
veo pasar entre las tibias nubes,
sobre la soledad de mi destierro,
de otro tiempo las sombras alargadas”..
..¡Cuánto os busqué, irreales compañeros!..
...Tras un tranquilo bosque hubo momentos
que la cercana voz de vuestro encanto
quise escuchar con alma melodiosa....
...¡Flotad mozos de ayer, entre las nubes,
con los cayados de oro que os transportan
a apacentar la eterna primavera!

Hay, a cada paso, un asombro por la belleza reflejada en la naturaleza, aun reconociendo su fugacidad y el goce apurado, hedonista, como así manifiesta en su poema “*Himno al sol*” al que personifica en un muchacho, al que se hace el amor, y donde el poeta concluye que es la síntesis de la sabiduría:

Teniéndote en los brazos se consuma
el misterioso pacto de la vida
que no da sino frutos invisibles

Y ya en el poema final “*A la poesía*”, Gil-Albert cierra su libro en lo que podríamos llamar una progresiva liberación de la poesía, independiente de cualquier uso, a la que ha personificado, como una diosa, ante la cual ofrece su propia crónica como poeta y las distintas fases por las que ha pasado, ya se siente poseedor de sus dones, se siente por entero poeta. “*Al fin, rendida entre mis suaves brazos, / me has concedido el don de tus deseos, ¡Oh virgen maternal, extraño sueño/ que conturba el poeta!...Adolescente te rondé...algún aplauso premiaba mis desvelos...*”. Hablando de forma perifrástica alude a sus encuentros con la poesía griega: con “*la fuerza hermosa / que alimentó los juegos de los hombres / por la boca sagrada del tebano*” Y además, es la confirmación de su

opción poética por el ideal de la belleza, de salvar en el poema “la luz de las palabras” y del goce que da la ilusión: “...y a través del poeta se contemplan / la faz de la ilusión, mientras expira / por mis labios el genio creativo”.

Por eso, en ese reconocimiento a la poesía griega, hace una dedicación a Anacreonte, al que también cantará más tarde, y que es el poeta griego considerado el cantor del amor por excelencia -y ya en su tiempo fue profusamente imitado-. Lo llama *¡Oh viejo enamorado, adolescente / de blanca cabellera...*. Junto a Píndaro, es uno de sus poetas admirados por Gil-Albert, porque sus cantos poseen una visión exenta de lo trágico y lo efímero resulta doblemente bello; el poeta no se muestra atormentado. En palabras de Brines “son los versos del poeta griego los que le arrancan del sopor del trópico, al oír en ellos el canto de la cigarra, (un elemento más de la naturaleza). En este poema Gil-Albert trasmuta, por medio de este referente culturalista, su tierra natal, que la evoca, como una ilusión más, “*El áspero cantar de tu cigarra / trae para mí más cálido el estío...*” como un dardo de fuego se me ofrecen los pálidos olivos de la patria entre dulces cendales polvorientos, / como claras neblinas que los ungen / de eternidad. Entonces el verano / vive de verdadera sed distante.”

El clasicismo mediterráneo, más depurado ahora, unido al naturalismo y a la determinación del poeta ante las vicisitudes del tiempo, la realidad, el pensamiento o su corporeidad, hacen de “*Las ilusiones*” un libro intimista y reflexivo, que sorprende como producto atípico del exilio, por su contención ideológica, pero que en definitiva resulta decisivo en su trayectoria poética, cuya construcción estética se logra a partir de una tensión constante entre el deseo y la realidad, pero de manera equilibrada.

El libro de *El convaleciente* comienza con un poema del mismo nombre, en el cual el poeta siente el renacer de nuevas ilusiones, pero con serenidad, y desengañado de todo, en tono epigramático:

Ungido con el aceite de la vida
me adelanto a ti, tentación terrenal.
en cuyos ciegos ojos verdes
resplandecen de nuevo las incesantes ilusiones...

Nada puede engañarme, amigo mío,
ni siquiera el resplandor de tus mejores días de abril
no soy alguien a quien se miente con fortuna
sino el desencanto mismo que sonrío voluntariamente...

Y habla en forma de crónica personal, en la que se ve a sí mismo como si fuera un elegido de los dioses, como en “*El nacimiento del poeta*”, y sigue su adhesión culturalista, hermanándose con aquellos poetas de la antigüedad griega, que también fueron tocados con la miel del don poético a la vez que sagrado, con un sentido *délfico* de la poesía-. “*Cual ósculo de fuego, así los padres / del poeta enlazados como amantes / reciben ese rayo vengativo / de la divinidad. En sus entrañas...*”

Así mismo, en la *“Oda a Píndaro”*, Gil-Albert se declara su discípulo, mostrando con él y con ese mundo idealizado de la cultura, su conexión, al llamarlo *“hermano mío de otro tiempo”*. Quiere, al igual que Píndaro, ser iniciado en los festivos cantos, y además, que el soplo terrenal, el humo de unos versos, lo hagan resucitar:

Dime tú, hermano mío de otro tiempo,
si cuando el ígneo sol de tus pupilas
baja a mirar la tierra entre este polvo
que centellea y busca al amparo
de ese mar la tierra cual racimo de los dioses
aquellos semejantes a la abeja...”
....”¿No ha subido hasta ti, a la intacta rosa
de tu pasión helada entre los himnos
de sus divinos pétalos, la aurora
de un soplo terrenal con el que acaso
pueda otra vez la sangre delicada
teñir la sacra vida de sus hojas?
Un glacial resplandor fluye en tu alma
como mágica leche por las venas
de un dios mármoleo y sólo cuando asciende
inusitado el humo de unos versos.

En el poema *“Los caballos”* (dedicado a Jaime Siles), alude al carácter sagrado que tenían estos animales para los griegos⁵, *“El heleno adoraba entre sus dioses / tu pecho blanco, el árabe con cintas / uncía tu destino a sus placeres...Para el poeta el caballo tiene un misterioso poder, libertad, “Los corceles / dueños son de un encanto misterioso / que nubla el alma..”* incluso en relación la pasión amorosa: *“Nacidos como Venus de las ondas / del mar, ¡oh victoriosas criaturas!./ engalanáis la vida cual la mujer, / regalo como ella para el hombre”*.

Rememora de nuevo el mundo clásico y mitológico en el poema *“El abandono de Ganímedes”*, figura que aparece en otros libros, en referencia a su homoerotismo. En esta ocasión el poeta se centra en la figura de Ganímedes, visto ahora en su vida pastoril, abandonado, tras haber sido raptado por Zeus:

Abandonado estás entre tus tristes
rebaños pardos y las dulces sombras / del Ida⁶
acogen tu mortal retorno
como la luz se duerme entre los brazos.
Aquella indescifrable primavera,
aquel vuelo gozoso, aquellas ansias
y aquel pico de águila pidiendo
tu verde vino, todo está pasado.

Más adelante nos habla del deseo de venganza de Ganímedes. Para ello utiliza Gil-Albert la figura de las Euménides,⁷ celosas de Zeus, las

⁵ Teócrito y Píndaro citan los sacrificios de caballos a los dioses en la antigüedad griega.

⁶ Alude quizá a la ninfa Ida, una de las dos ninfas cretenses hijas de Meliseo que criaron al niño Zeus. Hermana de Adrastea.

⁷ Las Euménides o Erinias son divinidades nacidas de la tierra regada por la sangre de Urano, se ocupan de vengar los crímenes, en especial los que atentan contra la familia, también son

realmente culpables.” ... *Por los bosques / de las claras encinas, masticando / sus amargas bellotas, vagan ellas, / las Euménides, van descabelladas, ...*” *Su poderoso amor velan celosas*” Es posible que en este poema se aluda a algún hecho amoroso de abandono sufrido por el poeta.

En el poema “El linaje de Edipo”, -al igual que en el poema “A las hierbas de España”-, el poeta evoca el pasado drama de la guerra y utiliza para ello los personajes de la tragedia griega, incluso habla de las amenazas del oráculo. *“Bajo la maldición de nuestro padre / los viejos fratricidas recorreremos / la indiferente tierra pregonando / el maldito linaje que nos dio el ser.” ..*” *El oráculo cumple su amenaza / terrible en esas venas familiares/ del canto*”.

La remembranza de su tierra alicantina queda patente en “A las hierbas de España” en el que dedica todo un poema: *“Allí estaréis, en medio de los campos, / en los campos, / en los fríos picachos, en las dulces / colinas azulosas, en las sierras.. ”* y del mismo modo en el poema “La caza”, donde bastan solo unos versos: *“...Por los olivos / pasan como bandadas esos tordos / de amargo canto y casi en las mejillas / palpita su aleteo como sombras / del más allá”*

En el poema “Las estaciones”, en la descripción que hace de las mismas, en su exilio, las relaciona con la climatología de su tierra natal y sus labores (vegetación: olivos, trigo, hiedras, violetas, animales: alondra, cigarra, ruiseñor, las mieses, las vendimias...etc) y le sirve de excusa para hablar de la fugacidad del tiempo, con el clásico tema del “Tempus fugit”, y la soledad del hombre: *“Venimos y nos vamos de este mundo / con ese mismo asombro por las cosas” ...*” *Pasan las horas, / mas el hombre está solo entre esos fuegos / que giran fatuos su inasible llama*”. El poema se convierte así en espacio para la reflexión, la filosofía.

En el poema “Los mitos”, en el que recrea de nuevo el mundo griego, aparecen Helena y Peleo. Se pregunta si debe el hombre, o no, desenterrar los mitos, “arrancar de la nada los secretos del caudaloso manantial antiguo...aquellos seres, aquellas enigmáticas hazañas.”

¿Queréis que entre el arrullo
tiemble el dormido corazón de Helena
como entre sus asiáticas murallas,
y el vulnerable hijo de Peleo
otra vez en su lecho halle al amigo
por el que rugió hermoso? ¡Ay, quién pudiera
con un soplo alentar tales prodigios
y devolver la vida con su canto
a quienes se mostraron por la tierra
con tal deseo espléndido!

El convaleciente es una poesía existencial y serena, dentro de la cual canta al amor, al arte, a la naturaleza. Para Francisco J. Díaz “El poema de

protectoras del orden del mundo y castigan todo tipo de exceso. viven en los infiernos y se las representa como mujeres aladas, para que no se encolericen se les llama “bondadosas o venerables” de negro con serpientes enroscadas en la cabeza, y látigos en las manos; salen por conjuro del ofendido, enloquecen al perseguido que ha de huir constantemente de ellas.

los mitos constituye, en este sentido, un poema clave para la lectura de los textos mitológicos posteriores. No hay verdades absolutas y se asume cada vez más una actitud epicúrea de aceptación de la realidad mortal del hombre.”⁸ Sobre el mismo tema, Brines cree que “Gil-Albert se sitúa ante los mitos con una intensa e insatisfecha nostalgia. Mas él sabe también que los mitos no están muertos, que de algún modo perviven para quien, aún inconsolable, sabe escuchar sus voces.”⁹

Más adelante en los poemas de *Los oráculos*, Gil-Albert, evoca la figura mitológica de Hyazinthos, el joven amante de Apolo cuya sangre derramada dio origen a la flor que lleva su nombre. Su muerte y posterior transformación, como ocurría con el mito de Perséfone, hace que sea también una deidad la que represente el mundo vegetal. El mito de Hyazinthos simboliza aquí una identificación de la primavera, como espacio de la sensualidad y plenitud vital, de la belleza juvenil, y en concreto, para el poeta, el joven griego es descrito bajo la mirada homoerótica. De esta forma, Gil-Albert superpone la realidad mítica sobre la personal, sirviéndose de la belleza plástica y poética de los mitos.

EL EXISTIR MEDITA SU CORRIENTE (1949)

Los poemas de *El existir medita su corriente* fueron escritos entre los años 1945 y 1947, a su salida de Buenos Aires, durante la travesía de regreso a México.” Es, en palabras de su autor, esta producción última mía de América un homenaje al Mediterráneo, expresión geográfica patente de mi vida emotiva y cultural y para mí, la Hélade no contiene exotismo alguno, es mi casa solariega, mis fundamentos.” Relaciona pues, los elementos culturales griegos con los de su entorno vital y familiar.

Este libro ha nacido, según Gil-Albert, del mismo brote que *Las ilusiones*, como diría en el prólogo a la obra en 1977¹⁰ “brote último y melancólico”, “sus ilusiones se desbordan en su existir meditativo”.

En el poema “*El mediterráneo*” hace un homenaje al mar, como padre de diferentes culturas, y a sí mismo se ve como parte de esa cultura: no se siente sólo español o levantino, sino mediterráneo, ampliándose así toda una cultura que nace de Grecia:

Padre de dioses, hijo de clementes
fuerzas y gracias, mar de los cimientos,
ligeros pies de arcilla que sostienen
la flor impetuosa de los mundos:
uno de tus entrañas te saluda,
con el eco de voz que le cediste:
sombrió desterrado de esa zona
donde hermosa luz abrió los ojos

Para él, la deidad mitológica sigue viva, los mitos siguen vivos, es su religión, su consuelo.

⁸ Francisco J. Díaz de Castro (1997: 91-92).

⁹ Francisco Brines (1977: 158).

¹⁰ Prólogo de *El existir medita su corriente*, (1977), Valencia, Lindes, p.14

En "*Las lechuzas*" Gil-Albert nos muestra otra vez el mundo mitológico en la figura de las lechuzas, consideradas como el símbolo de la diosa Pallas Atenea. Están dotadas de sabiduría y de poderes adivinatorios, de la magia y por eso las llama "brujas sublimes" o "de bocas sibilinas", a las cuales el poeta observa en actitud ociosa, en los árboles.

Bajo las ramas hoy es privilegio
ocultar la indolencia, estar tendido"
...Entonces ellas ,
Subidas a sus vástagos gentiles
bajo verdes techumbres , a los lejos
...como un coro...
Aquel aullido / de pájaro que sabe
trae más sabiduría a quien lo oye
que el osco discurrir de las ciudades
y las doctas palabras de los libros...

En "*Serenata a las pléiades*" nos recuerda de nuevo el bucolismo de Teócrito en sus *Idilios* y a Virgilio en sus *Bucólicas*:

Mis cabrillas que cada primavera
bajáis a pasturar sin que con cintas
de nuestro amor podamos reteneros
tales sois, cuan indómitas saltando
por esos cerros vivas, ligeras....
en vuestras vacaciones estivales.
Muchos os han llamado con silbido
Cautivador....
.....tiernos pastores
tendidos en sus valles penumbrosos

Además, nombra de forma explícita a los anteriores autores clásicos:

Theócrito sonando la zampoña
en la verde Sicilia, coronada
por el apio silvestre; fue Virgilio
tras su laurel, con toga de rumores...

Gil-Albert se sitúa en la tierra de estos poetas y en la continuidad de ese magisterio poético, en el que también sitúa a los poetas franceses como Ronstand o Proust.

En el poema "*A un monasterio griego*" se traslada a una tierra conocida en su poesía, pero ahora aúna el aspecto paisajístico al espiritual, ya que se trata de un monasterio. Todos los aspectos de Grecia son atrayentes para Gil-Albert: la geografía física, los paisajes, así como los lugares privilegiados, llenos de paz, donde traslada la idea de la Providencia divina y de Cristo a otras deidades como Adonis, y contempla este monasterio como un lugar que guarda "la indolencia divina", y en donde le gustaría vivir por ser lugar donde "mecerse en el ascético deleite":

Más que el amor que un día me cediste,
te pido, oh Providencia, que me lleves
a aquel rincón que guarda entre sus brazos

la indolencia divina. En el Himeto,
de incansables abejas coronado...
yace el ruinoso caserón....



El propio Gil-Albert, en el prólogo al libro dice de este poema que es “el que yo llamaría la más estricta panorámica de mí mismo, “A un monasterio griego”, mi retrato más feliz”.

El poeta aragonés Rosendo Tello ha realizado un minucioso estudio¹¹ de este poema, por el que el propio Gil-Albert sentía especial predilección, con el que se identificaba, y lo recitaba casi con los ojos cerrados, como si tuviera la inspiración de la primera vez, después de cincuenta años. En una de sus visitas a la casa de Gil-Albert, en Valencia, Tello, que pensaba que el poema había surgido tras algún viaje a Grecia de su autor, se sorprendió cuando éste le mostró una fotografía de un monasterio griego, que alguien la había regalado en América, y que el poeta había enmarcado y tenía colgada en un muro del salón, Ante él, tal como señala Tello, el poeta sentía el reflejo de sí mismo, “le bastaba contemplar aquella fotografía que ya amarilleaba, pero que reverdecía el sueño de helenidad tan manifiesto en toda su obra”.

En sus versos, aunque el poema fuera escrito en América y publicado en España, se antepone al amor allí vivido, el deseo de regresar a este lugar sacro, en realidad su idealizada tierra natal. Por ello, en este poema, Gil-Albert, despliega todo un mundo espiritualidad, trasladada a un monasterio griego y a su entorno natural.

Y sin entrar en un estudio estructural hay que señalar, tal como advierte Tello, la perfecta simetría que se traza en la estructura y disposición del poema. 40 versos, temáticamente tres partes (Apertura, Desarrollo y Cierre).

Y ya, en “*A mi madre como Deméter*” adapta el mito a su propia historia. Es una adaptación distinta de la que veíamos en el poema “*La hija de Deméter*” en *Son nombres ignorados*, pues entonces la diosa nos mostraba la esperanza en el resurgir de la primavera; Perséfone estaba viva; ahora es una madre que llora sobre la tumba de su hija. Deméter, es decir la madre del poeta, contempla a su hija muerta, y no se consuela a pesar de que aparezca ahora “*cercada de grandeza*”

¿Dónde estás, hija mía, en cuán profundas
corrientes que no puedo detenerlas
con mis trémulas manos?”...
....Mas en la tumba llora, gime adversa
la sombra maternal, fijos los ojos
en aquel silencioso relicario...”
.....allí se queja:
“Yo te querría menos existente,
más como eras, menos revelada”...

Gil-Albert, se encuentra muy lejos cuando muere su hermana y no puede consolar a su familia, a su madre. Con su poema el poeta parece cumplir

¹¹ R. Tello (1998): A un monasterio griego (homenaje a Juan Gil-Albert), Turia, revista cultural/ nº 43-44, marzo, pp. 15-25.

con esta función, a través de sus palabras, a la vez que aborda el tópico de la fugacidad de la vida:

Trinos madre nuestra,
trinos somos, mensajes de unas horas,
hay quien viene a cantar, quien a morirse
en su primaveral flor”
....mas ¿No es el eco el triste, no es lo triste
el quedarnos aquí, no es alborada
lo que una blanca joven que nos deja
presiente traslucir, sutil contacto
con algo que nos es desconocido?

En el poema “*Entre los eucaliptos*” pone de relieve su postura de indolencia ante la vida, de ser auténtico, libre, al igual que en “*Himno al ocio*”, en su parte final, donde se canta al Carpe diem, a pesar de ser un hombre que pasa hambre:

Vagué y holgaba
de sola sol gozando la pobreza
la soledad y el astro de sí mismo
única luz posible que se nubla....

En los poemas de este libro, Gil-Albert deja traslucir un sentimiento de vitalismo gozoso, pero a la vez, teñido de un reconocimiento de esa realidad llena de claroscuros, de un pensamiento existencialista. La originalidad de estos poemas de exilio radica en que ha sabido dotar a sus vivencias de una raíz culturalista, de un clasicismo mediterráneo, donde el mito parece hacer una función religiosa de consolar la frustración del hombre.

VI. Discusión y conclusiones

Este poemario de exilio constituido por estos dos libros, *Las ilusiones con los poemas del convaleciente* (1944) y *El existir medita su corriente* (1947), además del poemario de *Las canciones provenzales* (1940), libros “centrales, no iniciales”, como el propio autor señaló, guardan una unidad de continuidad, por la temática intimista del poeta, trastocado por la melancolía, y cierto desgarró de fondo; colocan en la cima de la creatividad todo el sentimiento más puro del poeta. Son poemas que muestran el efecto del don de la palabra como refugio último, que logran sacarlo del pozo moral y lo hacen renacer, volviéndolo más fuerte para enfrentarse con la realidad tras el exilio. Su capacidad para transformar el recurso de la tradición clásica, el de su mitología, como vía expresiva sigue inalterada en el exilio, extendiendo sus significados o adaptándolos, hacia una temática de la nostalgia por la tierra natal o la pérdida de sus seres queridos; pero también para sus nuevas relaciones amorosas. La mitologización de lo sentido, de lo vivido o pensado, a partir de esa mirada particular del poeta como ser privilegiado que descubre los misterios de las cosas, ha creado un paraíso paganizado, en torno al

Mediterráneo, a través de la mitología greco-latina. Como el mismo poeta recordaba, estos libros son un homenaje al Mediterráneo, y en el fondo están describiendo su tierra alicantina o valenciana.

A través de nuestro estudio hemos podido observar cómo el culturalismo ha sido para el poeta el punto de fusión armónica del arte y la biografía, y cada vivencia ha sido un canto. El singular paralelismo entre la vida y la obra, es evidente. La existencia de Gil-Albert no puede ser expresada si no es a partir de la recreación artística de los acontecimientos, a partir de un proceso mitologizador, y en un espacio, el paisaje mediterráneo, en el cual alcanza el poeta su plenitud, al fundirse amorosamente con él, el único que le aporta la verdadera belleza a sus versos. Por ello, no puede desligarse, aún en el exilio, de su medio básico de expresión.

Juan Gil-Albert vuelve a España en agosto 1947, desde su exilio en México, en el que permaneció algo más de ocho años, y, como señala Manuel Aznar, fue uno de los primeros escritores exiliados en México, que por motivos personales, decidió regresar a España. Las razones hay que buscarla en ese deseo de ver a los suyos, además de una nostalgia de su tierra natal, su cultura mediterránea, y el fin de un amor, un joven mexicano, que describe en su libro *Tobeyo o del amor*. Pero, continua, hay que advertir que esta temprana vuelta de un escritor republicano a la España Franquista, a Valencia, no significó una claudicación ni renuncia a los ideales por los que había combatido durante la guerra civil. Era una decisión que le obligaba a una aislamiento como escritor, y a sumirse en una precariedad en todos los órdenes de la supervivencia.

Gil-Albert continuó siendo el mismo, pero ahora ha logrado tras su experiencia mexicana del exilio, encauzar su voz poética hacia una serena armonía para cantar sus vivencias. En sus libros de exilio no está presente la palabra al servicio de la ideología, la ha desligado de esa función para darle un valor por sí misma, el arte por el arte.

VII. Bibliografía

AZNAR SOLER, M. (2013): «El polémico regreso de Juan Gil-Albert a España en 1947», en *Auca*, Alicante, pp. 33-36.

BOUSOÑO, C. (1952): *Teoría de la expresión poética*, Madrid, Gredos.

BRINES, F. (1977): «La tierra natal en la poesía de Juan Gil-Albert», en *Calle del Aire I*, Sevilla, pp. 187-275.

CLEMENSON, C. (2005): «Juan Gil-Albert un clásico de nuestro tiempo», *El Mono-Gráfico, Revista literaria*, (2004): *En memoria de Gil-Albert*, Valencia, Generalitat Valenciana, pp. 48-5.

DE LA PEÑA, P.J. (2005): «Los estilos de Juan Gil-Albert», *El Mono-Gráfico, Revista literaria*, (2004): *En memoria de Gil-Albert*, Valencia, Generalitat Valenciana, pp. 56-64.



DÍAZ DE CASTRO, F.J. (1997): «Delicioso infierno: Juan Gil-Albert y su canto en vilo», pp. 79-96, *Poesía española contemporánea: catorce ensayos críticos*, Málaga, Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.

DIEZ DEL CORRAL, L. (1974): *La función del mito clásico en la literatura contemporánea*, Madrid, Gredos.

FALCÓN, C. y otros (1991), *Diccionario de la mitología clásica*, (2 tomos), Madrid, Alianza Editorial.

GIL-ALBERT, J. (2004): *Poesía Completa*, M. Paz Moreno (ed.), Valencia, Pretextos.

- (1981): *Obra poética completa* Vol. I. Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo.
- (1994): *Homenaje a Juan Gil-Albert*, Valencia Generalitat de Valencia.
- (1993): *Juan Gil-Albert. Antología poética*, (edición y prólogo de G. Carnero), Valencia, Consell Valencià de Cultura.
- (1996): *Juan Gil-Albert. Primera obra poética (1936-1938)*, (prólogo y bibliografía de Pedro J. de la Peña), Valencia, Consell Valencià de Cultura.

MORENO PÁEZ, M.P. (2000): *El culturalismo en la poesía de Juan Gil-Albert*, Alicante, Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.

ROVIRA, J.C. (1991): *Juan Gil-Albert, el escritor alicantino y la crítica*, Caja de Ahorros Provincial de Alicante, Alicante.

TELLO, R. (1994): «La poesía cíclica de J. Gil-Albert (1936-1947)», *Homenaje a Juan Gil-Albert*, Valencia, Generalitat Valenciana, pp.75-95.

La llengua escrita a la classe de tres anys

Maria Luisa García Baldán
maitealvaro@hotmail.com



I. Resum

Aquesta recerca neix de la pròpia necessitat d'investigar quin tractament ha de tindre la llengua escrita a la classe de tres anys. Per aquest motiu, La finalitat d'aquesta investigació, és analitzar i avaluar la meua pràctica docent com a mestra de la classe de tres anys. És a dir, investigar i conèixer què, com, quan i per què vaig ensenyar-la als infants de "La classe del cavalls" durant el Curs 2011-2012 del CEIP Francisco Grangel Mascarós de l'Alcora.

Per tant, aquesta és la finalitat que pretenc aconseguir, per així poder evolucionar en la meua pràctica docent i amb ella ajudar a millorar aquesta habilitat lingüística en els futurs ciutadans des del seus inicis com a lectors i escriptors. Així doncs, el gran objectiu és una porta oberta a la reflexió i a la investigació que em permeti millorar la pràctica educativa lligada al tractament de la llengua escrita a la classe de tres anys.

Per aquest motiu es presenta, en primer lloc, una introducció on es justifica el motiu de la recerca. En segon lloc, es fa referència al marc teòric i s'esmentarà la metodologia de la recerca. En tercer lloc, les conclusions obtingudes. Per a finalitzar amb les propostes didàctiques a partir dels resultats obtinguts en aquesta investigació.

Paraules clau: educació infantil, classe de tres anys, llengua escrita, procés d'ensenyament i aprenentatge, investigació-acció.

II. Introducció

Aquesta recerca neix de la necessitat d'investigar quin ha de ser el tractament de la llengua escrita a la classe de tres anys. És a dir, que han d'aprendre els infants en aquest període pel que fa al llenguatge escrit.

I per què a la classe de tres anys? Doncs, perquè tot i que cada vegada són més els infants que, fins i tot ja han après a recitar l'abecedari a l'escola bressol; a la classe de tres anys, de manera generalitzada els xiquets i xiquetes s'incorporen a la vida de l'escola i amb aquesta incorporació comença el procés d'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita.

En la primera entrevista del curs, algunes famílies em vam manifestar el seu orgull perquè els seus fills i filles havien après les lletres de l'abecedari a la llar d'infants. Aquesta dada obtinguda en les entrevistes hem va fer repensar sobre què, com, quant i amb quina finalitat estem ensenyant la llengua escrita als nostres infants.

A més, com a aprenent de mestra d'infantil – un mestre sempre està aprenent a fer de mestre- són moltes les situacions en les que em plantege i em qüestione la metodologia que aplique a l'aula perquè en moltes ocasions em sent una mestra diferent i m'agrada, però no puc evitar qüestionar la meua tasca docent sobretot en el tractament de la

lectura i escriptura a l'educació infantil que sembla ser i cada vegada més el únic i gran objectiu d'aquesta etapa.

Durant els anys que he estat com a mestra tant a l'escola privada a Barcelona com a mestra a l'escola pública al País Valencià, he tingut l'oportunitat de conèixer diferents professionals de l'educació que m'han proporcionat molts enriquiments i també alguns dubtes. Pel que fa a la llengua escrita, he conegut a professionals i cada vegada és més habitual, que fins i tot en el període de adaptació han començat a treballar la escriptura amb els més menuts. Potser són mestres que són valorats perquè els infants en dos setmanes ja repassen o posen el seu nom i aprenen a pintar sense sortir-se'n de la ratlleta, alumnes que aprenen ràpidament a treballar sense interactuar amb els altres i que enseguida aprenen a escoltar i reproduir el que la mestra els diu que han de fer. Professionals molt valorats entre les famílies d'aquests infants que es mostren orgulloses d'aquest ràpid aprenentatge: repassar i copiar les lletres del seu nom.

Aleshores es quan em plantejo on són els jocs, les cançons, les activitats en grup que ajuden als infants en aquests moments educatius tan importants, per exemple, durant el període de adaptació: espai de temps des de que l'infant s'incorpora a l'escola fins a que es troba plenament integrat en ella. És a dir, el procés en el qual el nen o la nena accepta el pas del context familiar al context de l'escola.

Alhora que escric aquestes línies, faig memòria d'una reunió intercicles on l'equip de mestres del primer cicle de primària ens van comunicar a les mestres d'infantil que era molt important que els infants "pujaran" a primària sabent llegir des d'infantil i escriure utilitzant la pauta montessori en lletra lligada. Així com també, els ensenyarem a agafar el llapis en forma de pinça "agafar correctament el llapis". Fins i tot una mestra va comunicar la importància de establir com a mínim que els infants conegueren la correspondència grafia-so de cada lletra de l'abecedari.

Totes aquestes situacions en fan entrar en conflicte amb el que per a mi significa l'educació infantil. Mai he ensenyat a llegir i escriure a cap infant tal i com moltes vegades en fan creure que s'ha d'ensenyar, però sempre intente crear situacions per tal d'inculcar-los l'amor per la lectura i l'escriptura; potser només intente ajudar als infants a descobrir el plaer per elles. Sempre tenir en compte que per a fer bons escriptors i lectors fa falta un punt d'entusiasme i una mica de passió.

Així doncs, com a mestra i reivindicadora d'una educació lenta, una pedagogia de caragol, la finalitat d'aquesta recerca es investigar per a millorar la meua pràctica educativa tenint en compte la normativa, els diferents professionals que han estudiat el tema i tenint també en compte tant l'experiència com la il·lusió que l'educació ha de poder contribuir a una gran finalitat: fer persones que pensen millor, per si mateixes, lliures i que treballen per una societat més justa i equitativa.

III. Marc teòric

646



En aquest apartat esmentarem les aportacions d'alguns autors sobre el tractament de la llengua escrita a partir de la resposta a les següents preguntes:

Quan s'ensenya la llengua escrita?

Una de les funcions que totes les societats i totes les cultures atribueixen a l'escola és la de ensenyar a llegir i escriure. De fet, l'escola va néixer per aquest motiu i això pot explicar en part per què tothom li dona tanta importància. Potser, la teoria que l'ensenyament precoç prepara millor per a l'escola primària ha contribuït que l'ensenyament de la llengua escrita siga un objectiu inexcusable des de l'entrada a l'escola infantil ja des dels primers dies de classe.

Un dels mals de cap de les famílies i dels mestres es saber a quina edat han d'aprendre a llegir i escriure els infants. Seguint les aportacions de Montserrat Fons, considerem que per poder donar resposta a aquesta inquietud, hem de tenir en compte, en primer lloc, que saber llegir i escriure no és sinònim de dominar el codi (Fons, 2006). Per a llegir i escriure, conèixer el codi és una condició necessària però del tot insuficient, perquè converteix els aprenents en analfabets funcionals. Per aquest motiu, per a escriure els processos que cal posar en marxa són els de planificar el text a partir del tema que s'escriu, del objectiu que es vol aconseguir i del destinatari, textualitzar per a donar forma escrita al missatge i revisar el text que es va produint de manera recurrent.

L'edat d'aprendre (aprenentatge inicial) a llegir i a escriure comprèn una franja àmplia, que va dels tres als set anys, per la qual cosa, cal donar el temps necessari per assolir aquest coneixement i que el fet de llegir i escriure amb autonomia més tard o més d'hora dins d'aquesta franja no condiciona els resultats posteriors.

Massa sovint, veiem com infants de tres anys, a vegades abans i tot, són empesos a escriure bé, correctament, el seu nom o a identificar el nom dels companys i les companyes de la classe, o a identificar una determinada lletra. No em cansaré mai de repetir que no cal precipitar aprenentatges, cada cosa al seu temps i cada criatura al seu ritme. El procés de llegir i escriure és un procés llarg i complex (Fons, 2010). Per ensenyar a llegir i escriure, podem aplicar diferents tècniques, però no es tracta només d'això, perquè el repte dels inicis de l'alfabetització no és ensenyar a llegir i escriure, sinó fer persones lectores i escriptores.

A més, hem de tenir en compte l'objectiu general "*Iniciar-se en les habilitats lògico-matemàtiques, en la lectoescriptura i en el moviment, gest i ritme*" emmarcat dins del Decret 38/2008, 28 de març que estableix el Currículum del segon cicle de l'educació infantil al País Valencià. Així doncs, de moment, aquesta última llei proposa que aquesta etapa sigui d'iniciació al llenguatge escrit. Per aquesta raó, les mestres i els mestres d'educació infantil hem d'ajudar als infants a iniciar-se en la lectura i l'escriptura. Però, la meua pregunta és: iniciar-se vol dir que els alumnes



des dels primers dies d'escola a la classe de tres anys han d'aprendre a copiar i reproduir en una "fitxa" les paraules que els mestres copien a la pissarra?

Des d'aquesta perspectiva, l'escolarització generalitzada dels xiquets i xiquetes als tres anys des de l'aplicació de la LOGSE l'any 1992, va tindre com a conseqüència, en algunes pràctiques a l'aula, una avançada també dels objectius de l'educació infantil. Així com també, algunes mestres d'educació infantil creuen que és necessari i positiu que els infants sàpiguen llegir i escriure "bé" el més aviat possible. Tots aquests aspectes estan contribuint des del principi de l'escolarització a formar futurs lectors i escriptors amb manca de comprensió lectora, que no saben interpretar o elaborar un escrit.

Com s'ensenya la llengua escrita?

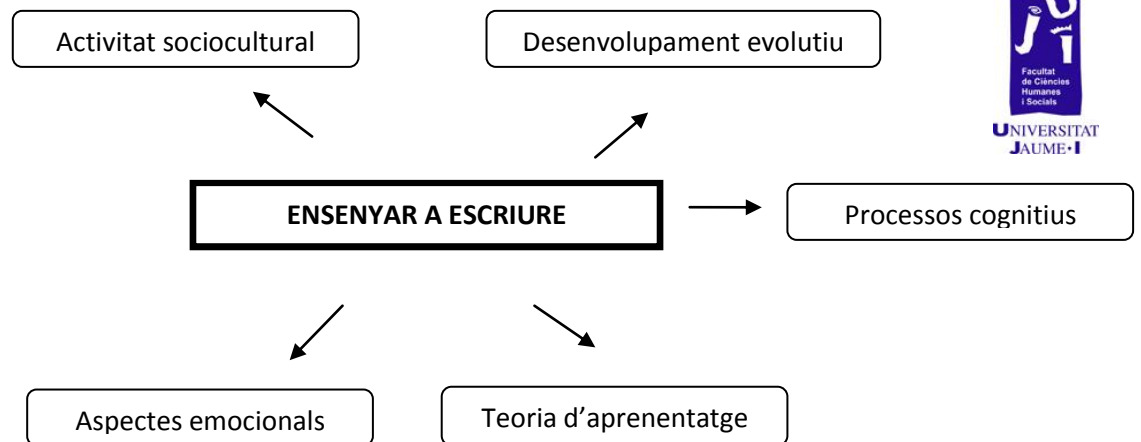
Ensenyar a escriure és ensenyar a produir textos en situacions comunicatives reals. Cal que l'alumne descobreixi la utilitat. El poder i el plaer de l'escriptura i la lectura. Per aquest motiu es rellevant llegir als infants no només contes sinó altres classes de textos perquè la vida social els contempla i els xiquets i xiquetes poden construir sabers amb ells i sobre ells. A l'escola, s'els proposa fer "fitxes" en les que han de reconèixer paraules però no s'els propicien situacions en les que puguen "escriure" els seus propis textos. És a dir, situacions per a l'escriptura espontània (Ríos, 2010).

És important que l'aprenentatge es desenvolupe de manera natural en la mesura que l'infant conviu en un entorn on circulen textos escrits de tipus diferents (des de marques de productes diversos fins a cartells, contes, diaris, ordinador, etc.) i veuen que els usen les persones adultes. Aquest entorn que anomenen alfabetitzador, és el que permet que els infants es mostren encuriós i comencen a indagar i a preguntar com s'usen, per a què serveixen i com funcionen els textos que tenen a l'abast.

A la classe de tres anys hem de plantejar situacions per tal de despertar en els infants la curiositat i la possibilitat de descobrir. Per aquest motiu, la mestra que planteja ensenyar la *i* d'Isabel, posem per cas, està avortant la possibilitat que els infants ho descobreixen. D'alguna manera, la mestra confia més en la seua tècnica d'ensenyar la *i* que no pas en la potencialitat dels infants i, sense adonar-se, va convertint els seus alumnes en alumnes passius que esperen sempre que la mestra els digue en què han de fixar-se. Per aquest motiu és molt important que tots els mestres i les mestres desenvolupen en nosaltres mateixos la capacitat d'esperar i oferir situacions funcionals i significatives d'escriptura a partir de nombroses situacions i materials (Tolchinsky i Ríos, 2009). Així com també, tenir en compte les preguntes i els descobriments de cadascú dels infants per a compartir-los a partir del diàleg.

L'ensenyament inicial de l'escriptura és una activitat complexa, perquè la comunicació escrita implica processos cognitius i socials, com també processos afectius i evolutius, inseparables els uns als altres, que el mestre ha de conèixer per poder-ne facilitar l'aprenentatge.

Figura 1. Perspectives que conflueixen a l'hora d'ensenyar a escriure a l'aula
(Fons, 2006)



En tot aquest procés, la interacció amb les famílies és molt important. Les famílies han de saber que l'activitat que més els ajuda als seus fills i filles a aprendre a llegir i escriure és llegir una estona per al seu infant qualsevol llibre de coneixements, de contes, de poemes, d'endevinalles, etc. Les famílies i els docents tenim l'oportunitat de gaudir de cada procés, perquè cada infant és diferent i únic.

Com s'aprén la llengua escrita?

Per a respondre a aquesta pregunta tindrem en compte les aportacions d'Ana Teberosky i d'Emilia Ferreiro impulsores de la Teoria de la psicogènesis de la llengua escrita. La qual planteja que l'infant s'apropia del sistema d'escriptura i de la llengua escrita a partir del seu desenvolupament cognitiu i amb la interacció amb el món del textos.

En la seua investigació van descobrir que el procés mitjançant el qual un alumne construeix el seu propi sistema de lectura i escriptura és universal, sempre que es parle d'escriptures alfabètiques. Des d'una edat molt primerenca l'infant té diferents hipòtesis de què és i com es fa l'escriptura. A mesura que se li generen conflictes a partir del que ja sap i les noves informacions que se li fan arribar es va produint el pas d'una hipòtesis a l'altra.

Però, tot i que el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura és universal en escriptures alfabètiques. Cal dir que, segons aquestes autores, la lectura i l'escriptura no és quelcom que es pugue ensenyar directament sinó que és un procés en el que l'infant va aprenent a mesura que està preparat. Ell ha de fer el seu curs, aprèn sol, el mestre només li ha de fer de guia, de model i oferir-li bons estímuls per tal de facilitar nous descobriments.

Cal tenir en compte que les autores van descriure unes bases teòriques que mostren l'evolució per la que passa qualsevol infant durant aquest procés d'aprenentatge. Per tant, la divulgació dels treballs de Ferreiro i Teberosky (1979) ens donen pistes evolutives sobre com els

infants accedeixen a la reconstrucció del codi escrit en sistemes alfabètics. Per aquest motiu, les autores no ofereixen un model a seguir sinó unes bases teòriques que ens ajuden a entendre el procés d'aprenentatge infantil. Cada mestra pot adaptar-les a la seva pròpia manera de fer dins l'aula.

IV. Material i mètode

La metodologia d'aquesta recerca és fonamenta en el seguiment, com a mestra tutora, d'un grup d'alumnes d'una classe de tres anys durant el curs 2012/2013. Així doncs, el context d'aquesta recerca es desenvolupa en el seguiment d'una classe formada per dotze xiquets i onze xiquetes d'una escola pública del País Valencià, situada al poble de l'Alcora, capital de la comarca de l'Alcalatén a la província de Castelló.

L'edat del grup classe durant aquest període d'investigació està entre els dos i els quatre anys. Ja que en començar l'escola hi ha onze infants que han complit els tres anys durant els sis primers mesos de l'any, set xiquets i xiquetes que els van complir durant els mesos d'estiu i cinc nens i nenes que durant el primer trimestre del curs van complir els tres anys. A més, cal esmentar que durant el curs, es va produir la incorporació d'una xiqueta al començament del segon trimestre i una baixa al tercer trimestre d'un xiquet que marxava a viure a Barcelona.

Pel que fa a la metodologia, cal destacar que utilitzem una metodologia de caire qualitatiu, centrada en un estudi de cas, de caràcter etnogràfic. La recerca qualitativa s'orienta a l'estudi dels significats de les accions humanes i de la realitat social; utilitza instruments com l'observació i l'entrevista per a recollir i analitzar la informació. L'etnografia s'utilitza per a referir-se a la descripció del mode de vida d'un grup d'individus. En el nostre cas, l'estudi es centra en el grup-classe. Les observacions i les dades obtingudes es refereixen al grup, que és la unitat d'anàlisi. El cas que estudiem és la vida de l'aula, del grup sencer.

La investigació-acció és un dels models més adequats per a fomentar la qualitat de l'ensenyament i impulsar la figura del docent investigador, reflexiu i en continua formació permanent (Rincón, 1997). La nostra investigació és un exemple, d'aquesta metodologia, considerada com una via per al canvi (Bartolome Pina, 1992). La seua finalitat és millorar la realitat viscuda, busca avaluar per a canviar la realitat des de la mateixa realitat.

La investigació-acció és una manera d'entendre l'ensenyament, no només d'investigar sobre ell. Suposa entendre l'ensenyament com un procés en continua recerca. Té un paper rellevant les reflexions de la mestra sobre la pròpia pràctica per a poder introduir millores progressivament. En conseqüència, la investigació-acció es presenta com una metodologia d'investigació orientada cap a un canvi educatiu. Entre els punts claus de la investigació-acció, Kemmis i Mc Taggart (1988) destaquen la millora de l'educació a través del seu canvi, i aprendre a partir de les conseqüències dels canvis i la planificació, acció, reflexió, que

ens permet donar una justificació raonada de la nostra pràctica educativa a altres persones perquè podem mostrar de quin mode les proves que hem obtingut i la reflexió crítica que hem portar a terme ens han ajudat a crear una argumentació desenvolupada, comprovada i examinada críticament a favor del que fem.

Així doncs, algunes avantatges d'implicar-se en processos d'investigació-acció es relacionen amb un augment de l'autoestima professional, la disminució del aïllament professional i el reforç de la motivació professional. Permet que els mestres i les mestres investiguen i forme un professional reflexiu.

La ferramenta més important amb la que conta el docent-investigador, és l'ull i la perspectiva de la vida a l'aula (Shagoury i Miller, 2000). La recerca d'informació d'aquest estudi es va realitzar al llarg de tot el curs a partir d'una avaluació global continua i formativa. La tècnica principal del procés d'avaluació va ser l'observació directa i sistemàtica.

Els instruments de recollida d'informació han estat les entrevistes família-tutor i principalment tècniques d'observació. Aquest últim instrument té com a finalitat descriure i registrar sistemàticament les manifestacions de la conducta del alumne, com a resultat d'una constant observació del mateix. Les dades rellevants obtingudes a partir de l'observació i les entrevistes la mestra les va registrar per escrit en el diari de la classe; un diari que durant el curs s'anava omplint de dades significatives a partir de la informació obtinguda a partir de les entrevistes i les observacions.

V. Resultats

A la nostra classe, l'observació ha estat sistemàtica, objectiva i periòdica. Aquestes observacions ens ha permet fer un seguiment de l'evolució de cada infant en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita a la classe de tres anys i actuar d'acord a aquesta evolució.

Com hem esmentat anteriorment, tenint en compte que aprendre a escriure és aprendre a utilitzar la llengua escrita en una gran diversitat de situacions i que l'escola ha d'oferir una gran diversitat de situacions d'usos de la llengua escrita. A continuació, presentem els moments en els quals l'observació ha estat sistematitzada, per tal d'obtindre les dades de l'evolució i l'aprenentatge dels infants de l'aula. Per tant, anem a descriure els grans moments educatius rellevants a la nostra classe on es treballa la llengua escrita: les rutines de l'aula, els racons i els projectes.

1. Observació de la llengua escrita a les rutines de l'aula

➤ *Descripció:*

Pel que fa a les activitats quotidianes, en entrar a la classe, els infants van al seu penjador (amb el nom) per a penjar la jaqueta i bosseta. Tenen un temps educatiu per a conversar de manera informal amb la resta

d'infants i la mestra. Sempre hi ha novetats i notícies que comunicar en començar el dia. Aquest moment educatiu finalitza quan comença la cançó del bon dia que tots plegats cantem mentre l'encarregat del dia posa la fletxa al seu nom. I també ho fan els encarregats de taula.

A continuació, despertem la ment, investiguem a partir de la cançó dels dies de la setmana quin dia es avui, quin dia és al calendari i quin és l'infant que té aquest número (a la classe, des de principis de curs, hi ha un mural amb un número, la foto i el nom de cada xiquet i xiqueta), el mes i l'any per a posar la data a la pissarra. A continuació, l'encarregat o l'encarregada ens escriu la paraula bonica i nosaltres contem quantes síl·labes té pica'n amb les mans. A principi de curs la paraula bonica acostuma a ser la caseta de les lletres del seu nom, però després acostuma a ser el nom d'un company o companya, germans, cosins, joguines, animals, etc. Però cal tenir en compte que sempre és la paraula bonica que l'infant decideix.

Després de despertar la ment, ens toca despertar el cos. Ens pugem damunt de la nostra cadira i ballem al ritme de la música. En acabar la cançó fem un fort aplaudiment i es el moment de les abraçades i d'anar a l'assemblea a passar la llista.

Asseguts en rogle, passem la llista, mirem el temps i a continuació tenim un moment de conversa per tal de potenciar el llenguatge oral. En aquest moment educatiu els xiquets i xiquetes poden expressar lliurement, al grup classe, històries viscudes, sentiments, opinions, estats d'ànims...

En aquest moment educatiu, la mestra és un membre més al grup però també té la funció de moderadora del debat. Sobretot a principi de curs, és un model per a la resta d'infants que al principi no volen parlar. A mida que passa el temps, es produeix l'efecte contrari; tot el grup classe vol parlar a l'hora. D'aquesta manera el paper de la mestra és sobretot que es respecte el torn de paraula. Tenim una vareta màgica i només parla el que la té, la resta del grup classe a d'escoltar el que ens diu en aquest moment el mag o la maga.

També treballem la rutina del menú del menjador on els infants tenen la foto i la paraula dels plats del dia i dels postres. L'encarregat ha de passar la llista del menjador i ens confecciona el menú del dia dels xiquets i xiquetes que es queden a dinar al menjador de l'escola: primer plat, segon plat i les postres. Així doncs, per exemple, el dia que tenim macarrons de primer, pollastre de segon i poma a les postres. L'encarregat agafa la targeta on hi ha un plat de macarrons amb la paraula macarrons al costat i amb velcro la enganxa al mural del menú. També fa el mateix amb el segon plat i les postres d'aquesta manera, cada dia, es confecciona el menú del menjador.

Cal dir que aquestes activitats quotidianes es van incorporar mica en mica a l'activitat diària de classe. És a dir, no les presentem totes de cop sinó al llarg del primer trimestre. D'aquesta manera les rutines es van enriquint i interoritzant poc a poc. Al segon trimestre, els infants realitzen totes les rutines, cada vegada amb més autonomia i és també al segon



trimestre, de manera generalitzada, quan els xiquets i xiquetes és mostren més segurs en les seues actuacions i fins i tot comencem a fer descobriments i hipòtesis amb la llengua.

➤ *Resultats de l'observació:*

Com acabem d'esmentar, per exemple, els dies de la setmana, el primer descobriment va ser que tots els dies de la setmana començaven per "di". El dilluns tenia dos "L" de Lluís, i nosaltres teníem dos Lluís; el nostre company i el conserge de l'escola. El dimarts tenia la "M" de mama i de Maria una xiqueta de la classe. El dimecres era el dia d'anglès perquè "la Teacher" havia posat la foto de la mascota de la classe d'anglès a la targeta del dimecres; el dijous tenia la "J" de Jordi un altre company de la classe de tres anys i a més havien portat fruita a l'escola (el dijous era el dia del esmorzar saludable), el divendres tenia la "V" de vaca; un animal molt significatiu pels xiquets i xiquetes de l'Àlcora ja que és la femella del bou. I els dos dies de festa, els dos dies que no anem a l'escola, acaben per la "E". Va ser molt gratificant veure com els alumnes a partir de la pròpia investigació i el descobriment van aprendre a identificar l'escriptura dels dies de la setmana.

Per últim, pel que fa a la rutina de confecció del menú del dia, cal dir que és una activitat molt motivadora per als infants i a mida que avança el curs són els propis encarregats del dia els que prèviament han consultat a les seues famílies el menú del menjador per a mostrar-se més autònom en la seua tasca. Així doncs, es comuniquen ells mateixos que han "llegit" amb la mamà, el papà, el germà, etc. El menú a casa i que ja saben que anem a dinar.

Durant el curs, hi ha una evolució pel que fa a l'aprenentatge de la llengua escrita, en aquestes tasques quotidianes. A principi de curs, per exemple, en el llistat per a saber qui és l'encarregat o encarregada del dia, hi ha la foto al costat del nom de cada xiquet i xiqueta i els infants es fitxen únicament en la foto per a saber qui és. A mida que l'infant desperta la curiositat es dóna el descobriment. En aquest cas, descobreix que hi ha alguna cosa escrita al costat de la foto, per exemple, de Noemí i són les mateixes lletres que hi ha al seu penjador.

A continuació és fitxen en les lletres del seu nom i comencen a fer hipòtesis i descobriments. Per exemple, Lluís s'anadona que té la mateixa lletra que Lucia i Lluís, que té la "l" i més endavant que també tenen la "u". Són descobriments naturals que l'infant va descobrint i sempre amb cara de sorpresa fa saber a la resta dels infants amb un... "Eixa la tinc jo".

2. Observació de la llengua escrita als racons

➤ *Descripció:*

Pel que fa als racons, a la nostra classe de tres anys, vam tenir racons que per motivació dels infants van estar durant tot el curs i racons que van durar un o dos trimestres i racons que van durar un trimestre. A

continuació presentem els diferents racons del curs on es va treballar la llengua escrita.

Taula 1

Racons de tot el curs	Racons a partir del segon trimestre	Racons segon trimestre	Racons tercer trimestre
Pissarra	Plastilina	Restaurant	Ràdio
Cotxes	Joc "Els noms de la classe"	Biblioteca	

Cal dir que alguns racons els trien els propis infants, per exemple, els cotxes i altres racons, neixen a partir de l'elecció dels projectes. Per exemple, al tercer trimestre vam muntar el racó de la ràdio perquè el projecte de treball que vam triar els infants de la classe de tres anys va ser el Fútbol i dins del projecte vam entrevistar a la nostra ràdio un jugador de futbol de Castelló.

Algunes de les possibilitats d'aprenentatge de la llengua escrita d'aquests racons són, per exemple, elaborar el rètol del nom de la ràdio, compondre el menú del dia al restaurant, anotar el menú de cada client, fer el compte, treballar la psicomotricitat fina amb materials diferents, per exemple, plastilina. Un recurs que quan els infants descobreixen les lletres del seu nom, al poc temps, s'animen a confeccionar-les en plastilina, primer la seua primera lletra i després la resta. És un fet sorprenent com a la classe de tres anys sempre hi ha un primer infant que descobreix aquesta possibilitat i després la resta l'imiten. També als racons del cotxes, poden dirigir els cotxes per un circuit elaborant per ells mateixos amb guixos de colors, o al racó del joc dels noms, relacionar la foto amb el nom de cada company i companya, etc.

➤ *Resultats de l'observació:*

Els infants es van familiaritzar significativament amb la llengua escrita en un moment educatiu lúdic, realitzant tasques de manera autònoma i dins l'aprenentatge cooperatiu en xicotet grup.

3. Observació de la llengua escrita als projectes de treball

➤ *Descripció:*

Un altre moment on es treballa la llengua escrita a la nostra classe de tres anys és a partir dels projectes. Durant el curs, hem participat en projectes de centre, de cicle i d'aula. Pel que fa al projecte de centre "L'esmorzar saludable". Així doncs, dins d'aquest projecte tenim la gràfica de la fruita del temps on els infants després de menjar-se la seua fruita posen un gomet en un quadre de doble entrada. També elaborem el nostre propi esmorzar "brotxetes de fruita" on prèviament hem consensuat les fruites que havíem de comprar al mercat, hem elaborat la

llista i la nota a les famílies i després de menjar-nos-les, hem elaborat la recepta.

Al segon trimestre vam participar en el projecte de Cicle “Els massais” i vam realitzar dos projectes d’aula. El primer trimestre a partir del nom que vam decidir per a la nostra classe: “Els cavalls”. I al tercer trimestre els infants també van triar el que seria el últim projecte del curs: “El fútbol”. Algunes de les propostes d’aquests projectes pel que fa a la llengua escrita van ser; la nota informativa a les famílies per a portar informació a l’escola, anar construint entre tots el mapa conceptual al suro de la classe, dissenyar l’entrevista amb la pregunta que cadascú volia preguntar a jugador de futbol que va visitar la nostra classe, etc. A més, destacar el projecte dels aniversaris on cada família el dia de l’aniversari del seu fill o filla ens ha visitat amb una història que explicar, una dansa que ballar, una cançó per a cantar o un joc per a jugar.

També, esmentar una experiència nova al centre: el taller de l’amic lector on els alumnes de quart de primària han baixat a les classes d’infantil, una vesprada a la setmana; un alumne de primària és l’amic lector d’un petit: llegir un conte que ha triat el gran per al petit, per exemple, a la biblioteca. A més a més, cal dir que aquesta activitat s’ha realitzat en diferents espais educatius, per exemple, les aules, els halls de l’escola, el pati, la Biblioteca Municipal del poble i la última sessió va ser als jardins d’un parc que tenim a prop de l’escola.

➤ *Resultats de l’observació:*

Es va realitzar una avaluació inicial a principi de curs a partir de l’observació directa sistemàtica on podem dir que el 100% dels alumnes presentava una fase garabato controlat i no diferenciaven entre dibuixar i escriure. Així va quedar demostrat quan després de fer la primera votació, vam demanar als infants el dibuix i la paraula del nom més votat per a la nostra classe: dibuixar i escriure “cavall”.

Una nova avaluació realitzada a final de curs, a partir de la producció d’escriptura autònoma, va mostrar que alguns infants presentaven una escriptura fixa: els mateixos signes per a missatges diferents i la gran majoria escrivien paraules significatives, estaven molt a prop de l’escriptura diferenciada o pre-sil·làbica en finalitzar el curs. A més, gairebé tots els infants reconeixen globalment alguna de les paraules que havien estat significatives al llarg del curs. Per exemple, el nom dels companys i companyes de la classe, els dies de la setmana, noms dels projectes, plats del menú del menjador, etc. Cal dir que aquestes escriptures formaven part del context de la classe i estaven a l’abast dels infants.

Finalment, segons les dades de les observacions d’aula els alumnes en finalitzar la classe de tres anys havien descobert que poden escriure per a comunicar alguna cosa. Aquesta dada la vam registrar els últims dies de classe quan vam decidir fer un regal als xiquets i xiquetes que venien a visitar la nostra classe; els xiquets i xiquetes de la classe de tres anys del proper curs. Els vam escriure missatges del que més ens havia

agradat d'aquest curs. Per exemple, la visita a la granja, el cavall de sant Jordi i la princesa, jugar als racons, anar al pati, etc..

VI. Discussió i conclusions

El resultat obtingut ens mostren que durant el curs escolar, els infants de la classe de tres anys han tingut una evolució pel que fa a l'aprenentatge de la llengua escrita. Els trets més significatiu d'aquesta evolució és que els xiquets i xiquetes han descobert que la llengua escrita serveix per a comunicar, que ens diu alguna cosa i que a la mateixa vegada ells la poden utilitzar per a comunicar als demés. Un aprenentatge de la llengua escrita que neix a partir de les necessitat de comunicació. Per exemple, una nota informativa a les famílies o la necessitat de posar nom al programa de ràdio del racó. Cal esmentar, que aquesta forma d'abordar la llengua escrita ha motivat als xiquets i xiquetes a descobrir i experimentar per sí mateixos nous aprenentatges.

D'aquestes dades podem deduir que ensenyar el codi escrit a la classe de tres anys és molt més que ensenyar les lletres i el seu so. Les mestres hem de respectar el ritme natural d'aprenentatge dels nostres alumnes així com respectar el procés i la diversitat de camins per accedir al sistema d'escriptura. A partir de l'anàlisi de les pràctiques a l'aula, del coneixement del procés lector i escriptor i de la descripció del desenvolupament evolutiu dels infants, sabem que ensenyar a llegir i escriure és un procés llarg i complex, que comprèn l'ensenyament de les lletres i dels sons. Però, si bé aquest coneixement és del tot necessari, també és insuficient (Fons, 2010).

Per una banda, tenint en compte que la finalitat de la lectura i l'escriptura és la de comunicar, podem afirmar que per a llegir un text no n'hi ha prou amb descodificar cadascuna de les seues paraules sinó que és imprescindible comprendre el que diu el text. Per una altra banda, escriure és el procés mitjançant el qual es produeix el text escrit (Fons, 2010).

Per aquest motiu, l'escriptura no consisteix només en saber posar les lletres i signes sinó que es tracta, com acabem d'esmentar, d'un procés més complex que permet elaborar l'escrit. I aquesta forma d'entendre l'escriptura ens fa adonar-nos que per produir un text caldrà definir primer un context (destinatari, emissor, finalitat) i seguir després els processos de planificació, actualització i revisió del text (Camps, 1994).

L'anàlisi de les situacions d'aula ens porta a una proposta didàctica que passa pels punts següents:

1. Agrupació flexible de l'alumnat.
2. Treball en col·laboració.
3. Tasques d'escriptura autònoma.
4. Acompanyament del procés d'apropiació del codi de cada criatura.
5. Ús de materials diversos i ús social dels textos i gèneres.

6. Tasques comunicatives de lectura i escriptura.
7. Interacció del llenguatge oral i escrit.
8. Conversa sobre l'escriptura i la lectura.

Aquestes característiques de les activitats portades a terme d'una manera continuada possibiliten, si més no, una iniciació a la llengua escrita plena de sentit, que provoca un gust per la lletra i que obre el camp a l'ús real que en la societat actual té la llengua escrita: un ús on escriure significa crear textos, i llegir interpretar missatges que algú ha escrit per a ser llegits (Sánchez, 2010).

També és una tasca rellevant l'ensenyament a partir del diàleg a l'aula, parlar per a llegir i escriure, del que s'escriu o s'ha d'escriure, del que s'ha comprés o s'ha inferit en els textos; basada en l'ús dels coneixements dels infants per avançar; un ensenyament basat en el context social i cultural diferenciat de cada poble o escola, sense uniformitats, una alfabetització inicial que provoqui operacions complexes i que plantege reptes. Només així, oferirem oportunitats reals als nostres escolars de ser uns ciutadans alfabetitzats.

Acompanyar als infants per aquest camí significa una iniciació i un ensenyament en la línia del que marca el currículum i les noves perspectives per a ensenyar a llegir i escriure. Més enllà del mètode, més enllà del material concret que s'utilitza, més enllà de les fitxes i dels aprenentatges uniformadors (Ríos, 2010).

Així doncs, el treball realitzat m'ha permès analitzar i avaluar el tractament de la llengua escrita a una classe de tres anys durant un curs escolar. D'ell podem deduir que els infants a la classe de tres anys van aprendre la llengua escrita de forma funcional i significativa gràcies a que les tasques van ser motivadores i que la mestra sempre va respectar el ritme natural d'aprenentatge dels infants. Per aquest motiu, considere molt important per a l'aprenentatge del codi escrit respectar els temps d'aprenentatge. En aquest sentit Rosaura Serra (2006) Escorihuela a l'article *Elogio de la lentitud* assenyala la importància del temps per a l'aprenentatge de la llengua, perquè l'aprenentatge d'una llengua suposa lentitud. També, les reflexions de Isabel Ríos (2008) a l'article *Aprender y enseñar con lentitud: reflexión en un mundo veloz* que convida a la reflexió i és la següent:

La sociedad pide velocidad y los padres piden a la escuela velocidad en la enseñanza. Que aprendan pronto inglés, música, dibujo, natación, que tengan a su alcance todo lo que la sociedad les pedirá de mayores...Sin tener en cuenta que no hay peor enemigo para el saber que querer aprender todo rápidamente, de forma precoz y sin tiempos y espacios propios.

La classe de tres anys ha de ser una classe de vida, creada i pensada pels infants. Per a què això siga possible hem de deixar a la natura que actue amb la seua lentitud. Considere que la millor escola es aquella en la que intenta ensenyar menys coses als infants, i en canvi, dóna més oportunitats per a què aquests nens i nenes puguin aprendre per si



mateixos a partir de la cooperació i la investigació en la seua lentitud. La mestra ha d'acompanyar-lo en aquest procés d'aprenentatge. L'aprenentatge arriba quan l'infant es sent segur, es sent estimat, acollit, quan es respecta la seua alegria, la seua tristesa, el seu ritme d'aprenentatge.

Per tant, també considere un factor important la lentitud de l'aprenentatge. Una lentitud que convida a la reflexió, el diàleg, el debat, el consens, el treball en equip, la construcció autònoma d'aprenentatges significatius, el descobriment a partir de la investigació, etc. En definitiva, un aprenentatge que ens ajude a construir una societat més humana.

A més, aquesta recerca m'ha permés, a partir de la investigació-acció, una reflexió sobre la pròpia pràctica docent tant important per aprendre a fer-lo millor a partir de les aportacions i experiències d'altres professionals. També, ha estat una invitació a provar noves experiències tenint en compte que tot i que amb moltes ganes, amor i il·lusió no existeix la pràctica perfecta, però que sempre hi ha possibilitats de millorar-la. Així com també he après la importància que té l'escriptura espontània. Donar oportunitats als infants de la classe de tres anys per tal que escriguem de manera espontània. És preciós veure com cada infant al seu ritme i mitjançant les paraules que estan present al seu voltant, comencen a escriure com per art de màgia.

Per a finalitzar, crec necessari continuar indagant perquè la realització d'aquesta recerca ha donat resposta a alguns interrogants sobre el tractament de la llengua escrita a la classe de tres anys; però, a la mateixa vegada, ha obert altres interrogants com per exemple, com treballar la llengua escrita a partir de la cooperació entre iguals.

Propostes didàctiques

Durant un curs a la classe de tres anys es realitzen activitats on la llengua escrita està molt present. Per aprofitar aquestes situacions només cal que deixem implicar a l'alumnat en l'ús funcional de l'escriptura que resta molt lluny del recurs per a prendre a llegir i escriure de les fitxes de lectura i escriptura buides de significativitat i motivació.

A continuació, seguint la classificació del llistat d'activitats proposats per Montserrat Fons, presentem algunes de les activitats que realitzem a la classe de tres anys i que impliquen la utilització de la llengua escrita de forma significativa.

- Activitats relacionades amb l'organització de la classe:
 - Control d'assistència a l'escola i al menjador
 - Menú del menjador
 - Organització dels equips de taula
 - Organització dels càrrecs
 - Data
 - Calendari per saber els dies de festa, els aniversaris dels companys, la visita al museu de la ceràmica, etc.

- Nom encarregat
 - Paraula bonica
 - Llistes per triar el nom de la classe, projectes, personatges contes
 - Llistat amb el títol del contes que s'han explicat
 - Llistat amb el títol de les cançons
- Activitats que permeten la comunicació entre les persones:
- Notes informatives a les famílies
 - Missatges a les altres classes
 - Cartes
 - Felicitacions d'aniversaris
 - Notícies
 - El llibre viatger (presentar a la família, el cap de setmana amb la mascota de la classe, receptes de cuina, de major vull ser, si fora un animal seria...).
- Activitats relacionades amb l'ús científic de la llengua escrita:
- Buscar informació
 - Llistes com a recull d'informació
 - Elaboració mapes conceptuals del projectes
 - Cartells
 - Informació a les samarretes
 - Textos instructius com les receptes de cuina
- Activitats relacionades amb l'ús literari de la llengua escrita:
- Contes
 - Endevinalles
 - Cançons
 - Acudits
 - Dites
 - Poemes
 - Frases fetes

L'interès comú a totes aquestes activitats per a prendre a llegir i escriure és que totes elles són activitats significatives pels infants. Aquestes activitats s'han de treballar des de l'educació infantil fins a l'educació primària adaptada a l'edat de cada grup d'alumnes. És a dir, d'una manera molt senzilla a infantil i cada vegada més complexa en anar a cursos superiors. D'aquesta manera, els nens i nenes de l'escola han d'anar creixent amb elles, sense repeticions inútils, ensenyaments uniformes ni forçar-los a fer abans d'hora coses que no tenen sentit per a ells.

VII. Bibliografia

659



CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Barcelona, Siglo XXI.

FONS, M. (2006): «La complexitat de l'ensenyament inicial de l'escriptura. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura.» N° 40, pp. 11-19.

FONS, M. (2008): «A poc a poc i bona lletra». REVISTA GUIX d'infantil. N°45, pp. 11-17.

FONS, M. (2010): «Ensenyar a llegir i a escriure per viure». REVISTA TXT. Ed. Bromera. N° 14, pp.4.

KEMMIS, S i MC TAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

Ríos, I. (2008): *Aprender y enseñar con lentitud*. Dins El Mediterrani i la cultura del diàleg, Bruxelles, Peterlang.

Ríos, I. (2010): «Més enllà de la lecto-escriptura i dels mètodes: ensenyar a llegir i escriure». REVISTA TXT. Ed. Bromera. N° 14, pp.5-6.

RINCÓN, D. (1997): «Investigación acción-cooperativa». En MJ. Gregorio Rodríguez pp.71-97: Memorias del seminario de investigación en la escuela. Santa fe de Bogotá 9 y 10 de diciembre de 1997. Santa fe de Bogotá, Quebecor-Impreandes.

SHAGOURY, R i MILLER, B. (2000): «El arte de la indagación en el aula». Barcelona, Gedisa.

SANCHEZ, S. (2010): Proyecto Docente. Universidad de Cantabria (no publicat).

SERRA, R. (2008): *Elogio de la lentitud*. Dins El Mediterrani i la cultura del diàleg. Bruxelles, Peterlang.

TOLCHINSKY, L; RÍOS, I. (2009): *¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir?* AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 179.

Referències legislació educativa

LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació.

DECRET 38/2008 de març pel qual s'estableix el currículum del Segon Cicle de l'Educació Infantil al País Valencià.

ORDE de 24 de juny de 2008 de la Conselleria d'Educació sobre l'avaluació en l'etapa d'Educació Infantil.

660



UNIVERSITAT
JAUME I

La investigació en l'àmbit de la toponímia. Algunes regles bàsiques

Maria Teresa Àlvaro Martí
maitealvaro@hotmail.com

I. Resum

662



Es tracta d'un article l'objectiu principal del qual és establir algunes qüestions bàsiques a tenir en compte en la investigació lingüística en l'àmbit de la toponímia o dels reculls de noms de lloc -tant d'aquells que es mantenen, com d'aquells que han desaparegut-, la seua classificació i l'estudi lingüístic de la toponímia oral i documental. S'exposen, doncs, les següents parts bàsiques:

- Plantejament i recerca d'estudis previs.
- Dificultats que es poden presentar en l'estudi dels topònims.
- Delimitació del tema i objectius de l'estudi.
- Tria de la metodologia:
 - a) Arreplega del material -eines informàtiques a l'abast.
 - b) fonts consultades (oral, arxivística, bibliogràfica i cartogràfica)
- Desenvolupament de l'estudi.
- Conclusions..

Paraules clau: toponímia, investigació, metodologia, onomàstica, estudi lingüístic.

II. Introducció

L'àmbit de la toponímia és un camp dins la filologia malauradament poc desenvolupat. La doctrina existent en qüestió de treballs toponímics presenta un clar problema de manca de fonaments teòrics sobre els quals establir un cos de doctrina sobre noms de lloc. En aquest sentit, amb aquest article es pretenen establir algunes qüestions bàsiques a tenir en compte en les investigacions de caire toponímic. Tort (1999:61), en referir-se als estudis de toponímia diu:

Partim [...] d'una primera constatació: la manca d'una teoria suficient, mínimament sòlida, sobre la qual fomentar un cert cos de doctrina sobre els noms de lloc, el seu abast i el seu significat profund. Dit en altres paraules: es troben a faltar, per part dels estudiosos de l'onomàstica en general i de la toponímia en particular, unes bases teòriques mínimes sobre les quals poder treballar amb comoditat, a recer de l'ombra persistent de la incertesa.

Per aquest motiu, és important seguir en els estudis lingüístics de toponímia un model d'investigació rigorós, basat en uns criteris d'investigació acurada.

III. Objectius

L'objectiu bàsic d'un estudi d'aquest tipus és el recull de noms de lloc que encara hom pot trobar vius, així com la recerca i la investigació d'antics topònims que han desaparegut per causes diverses. En els darrers anys les zones més allunyades dels nuclis urbans s'han deixat de

conrear i això ha provocat que algunes zones hagen perdut el seu trànsit habitual; d'altres, han estat substituïdes per la indústria o han estat modificades pel pas del temps o per la presència humana. Amb la manca de conreu dels bancals per part de les noves generacions es perden també els noms dels llocs que, des d'antic, els nostres avantpassats van crear. Aquest fet fa perillar el corpus històric i de coneixement general que impliquen els noms com a portadors de la cultura d'un poble; també perillen les possibilitats informatives provinents de les fonts orals.

Per tant, els objectius dels estudis lingüístics de toponímia, n'han de ser principalment dos. El primer, recollir la toponímia de la zona estudiada, tant oral com documental, i fixar la seua ubicació, sempre que siga possible (gairebé sempre en l'oral i quasi mai quan sols és documental), sobre el terreny. I, el segon, interpretar des del punt de vista lingüístic els topònims amb la finalitat d'esbrinar la seua motivació semàntica i, doncs, la seua etimologia, i d'analitzar i determinar, des del punt de vista fonètic, morfològic i lexicològic, en quina mesura la toponímia recollida reflexa les característiques lingüístiques del parlar de la zona estudiada. És aquest, el segon objectiu, el que constitueix la principal aportació, ja que permet extraure conclusions relatives al passat lingüístic de la zona.

IV. Material i mètode

- Plantejament i recerca d'estudis previs.

En el moment que l'estudiós es planteja dur a terme un recull toponímic, és imprescindible fer una anàlisi prèvia dels estudis existents referits a la localitat o zona objecte d'estudi, per tal d'assegurar que no hi ha cap documentació al respecte.

- Delimitació del tema i objectius de l'estudi.

S'ha de delimitar quin serà l'objecte d'estudi. L'investigador pot centrar la recerca en un aspecte concret o fer un estudi general. Però aquesta qüestió s'haurà d'establir necessàriament abans de fer la tria de la metodologia.

- Dificultats que es poden presentar en l'estudi dels topònims.

Una pregunta important que ens hem de plantejar en obrir el tema de la metodologia de la investigació toponímica és si hauríem d'aplicar a la toponímia els mètodes de la lingüística o els mètodes d'altres ciències que se serveixen d'aquesta. En aquest cas, els investigadors no es posen d'acord. La toponímia col·labora estretament amb diverses disciplines científiques que molt sovint mostren cert dret de propietat sobre ella. No obstant això, segons les paraules de Trapero (1995:21) «habrá que convenir que más (no digo exclusivo) 'derecho' que ninguna tiene la

lingüística, como perspectiva que trata de explicar una parcela del léxico de un lugar, de una región, de una lengua».

D'altra banda, l'investigador haurà d'analitzar amb profunditat la zona delimitada per a l'estudi i ser capaç de destriar entre les diferents metodologies existents quina és la més adequada per a l'objecte d'estudi, tenint en compte aspectes com la delimitació geogràfica establerta, els objectius marcats, etc.

Altres aspectes que poden dificultar la investigació toponímica i que s'han de tenir en compte són els següents (Poy, 2002): l'etnocentrisme, les solucions inventades, les modificacions estètiques i la desaparició dels referents antics, normalització lingüística a l'àmbit de la toponímia, els castellanismes i les majúscules i minúscules.

L'etnocentrisme inherent a qualsevol comunitat pot provocar dificultats d'identificació a l'estudiós que procedeix de l'exterior, mentre que obliga l'estudiós que procedeix de l'interior a un esforç d'objectivació. Tanmateix, els habitants de qualsevol població són coneixedors de la seua realitat.

De vegades, l'etnocentrisme va més enllà i afecta la designació d'altres realitats que es comparteixen amb altres poblacions de la rodalia. Aquest etnocentrisme s'observa en les variacions que els noms de les vies de comunicació pateixen al seu pas per cadascuna de les diferents poblacions afectades. La direcció s'interpreta sempre a partir de la consideració que la vila natal constitueix el punt de partença del viatge. Això confirma fins a quin punt cada comunitat assumeix la pròpia realitat i n'extrau els elements necessaris amb la finalitat de configurar-ne un univers particular.

Pel que fa a les solucions inventades, de vegades l'informador coneix vagament un topònim o no el recorda amb exactitud i llança una agosarada hipòtesi, creant així solucions inventades o analogies populars.

La cartografia és una altra de les fonts més problemàtiques, ja que es poden produir equivocacions en el moment de la transcripció dels noms, sobretot si qui escriu les dades recollides no és bon coneixedor de la llengua i/o de la toponímia. És el cas de la cartografia militar, que de vegades presenta solucions errònies com a conseqüència d'impossibles traduccions dels noms de lloc. Aquesta mena d'errors s'han d'esmenar, amb la finalitat de no comptar, en el repertori toponímic, amb equivocacions evitables.

En aquest punt, doncs, convé fer una breu reflexió sobre l'apartat de l'etimologia: aquest és un apartat delicat, atès que comporta el risc del desencert. Existeix la tendència generalitzada a voler trobar un significat als noms propis, és freqüent que s'intente esbrinar l'etimologia d'una paraula que ens afecta directament. El nom ja acostuma a dir-nos alguna cosa sobre les característiques i peculiaritats que identifiquen un indret, però no tots els noms són una evidència. D'altra banda, les superposicions lingüístiques són, en el cas de l'etimologia, un problema afegit. Ara per ara, fa més de mil anys que parlem la mateixa llengua, però no sempre ha estat així; per les nostres terres han passat cultures i

civilitzacions anteriorment ben diverses, com els ibers, amb cultura escrita, els celtas, amb cultura i llengües indoeuropees, l'imperi romà, els germànics i els àrabs. Totes han deixat empremta, molta o poca, per això la llengua actual és el resultat de la superposició d'unes llengües damunt d'unes altres, malgrat que la força d'una cultura sobrevinguda haja esborrat una part de les característiques lingüístiques de cultures anteriors (Amigó, 1999). Per tot això, l'etimologia ha estat un dels apartats més complexos i, alhora, més arriscats dels estudis de noms de lloc. Tot i consultar les fonts de referència, de vegades l'investigador no podrà resoldre algunes etimologies o, en ocasions, únicament podrà fer una reflexió hipotètica.

També Terrado (1999:108) recomana mostrar desconfiança davant noms remots, hipòtesis simples, etimologies populars o topònims transportats. La distància temporal i cultural que ens separa de la creació d'un topònim suposa un obstacle inevitable que, de vegades, resulta impossible salvar.

En relació a les modificacions estètiques i la desaparició dels referents antics, hem de dir que efectuar la investigació toponímica si s'utilitza sols documentació arxivística pot ocasionar problemes, és per això que es recorre a d'altres fonts bibliogràfiques, però, sobretot, ocasiona problemes en aquells indrets que han estat modificats pel medi ambient o, el que és pitjor, per la presència humana. La cosa s'agreuja quan no parlem de modificació, sinó de desaparició. Al llarg dels anys, el canvi en el modus vivendi i les diverses transformacions que s'han produït al nostre entorn han ocasionat la desaparició d'alguns topònims. I és evident que això afecta l'inventari toponímic local.

El següent aspecte a tindre en compte és la normalització lingüística a l'àmbit de la toponímia. En parlar de normalització lingüística ens situem al segle XX. Al llarg d'aquesta centúria ha aparegut una vasta quantitat de material a l'abast en qüestió d'ortografia i de normativa lingüística, necessari per a una posterior tasca de normalització, la qual, al seu temps, és imprescindible per a la fixació d'un estàndard i per a la unitat de la llengua.

Tanmateix, sembla que l'àmbit de l'onomàstica ha restat al marge de la normalització lingüística en moltes ocasions. Potser, aquesta manca de revisió i/o de noves propostes ha estat ocasionada per una responsabilitat o competència de l'administració (en qualsevol dels seus nivells) que, fins ara, ha estat ben pobre. La tasca normalitzadora en documents com els de l'administració local o els d'entitats, o també en documents de l'àmbit cartogràfic, és poc notòria. Això produeix una modificació pausada dels topònims, que, a la llarga, els afecta profundament, ja que el canvi pot afectar-ne l'estudi de la sintaxi o de la morfologia i conduir-nos, per exemple, a errades etimològiques. A més, la manca de desplegament de rètols informatius arreu de tot el territori municipal, fa que la toponímia local s'esvaezca a poc a poc.

Així doncs, de vegades l'escassa tasca de normalització lingüística fa que trobem sovint errors ortogràfics, ultracorreccions o, fins i tot,

malformacions que, en definitiva, no afavoreixen gens la normalització de la nostra llengua.

Els castellanismes també es presenten com una de les dificultats en la investigació de noms de lloc. La influència castellana lenta i progressiva a les nostres terres es va encetar, per motius diversos, al segle XV i va culminar al segle XVIII amb l'abolició dels Furs i l'establiment dels Decrets de Nova Planta. De llavors ençà, el castellà comença a ser pràcticament l'única llengua escrita i s'introdueix progressivament entre el parlar quotidià, no com a llengua vehicular, però sí en casos aïllats. Es produeix una mena d'efecte hivernacle i algunes paraules d'origen castellà traspuen en la nostra llengua. La toponímia, tot i el seu caràcter conservador, no es lliura d'aquest fenomen.

Pel que fa a les grafies, i, per tant, al manteniment dels símbols que representen els nostres sons, són molts els noms de lloc que sovint es poden trobar documentats amb una grafia diferent a la que correspondria en la nostra llengua. En aquest sentit, la documentació arxivística pot ser testimoni de com un nom s'ha castellanitzat, si més no en quant a la seua escriptura, i això ha pogut originar, posteriorment, canvis fonètics. Tanmateix, aquesta mena de documentació també pot ser testimoni de fenòmens fonètics propis del parlar de la zona estudiada. És palesa, doncs, la perillositat de les transcripcions mal interpretades, que fins i tot poden ocasionar variacions de la designació d'un lloc.

Finalment, i en relació a l'ús de les majúscules i les minúscules en els estudis toponímics, són diverses les propostes que s'han fet a l'hora d'establir el seu ús.

Amigó (1999:46) tria la majúscula per a l'específic (o paraules que formen part de l'específic) i per al genèric que no siga entrada principal. La minúscula la reserva per al genèric, l'article, les formes verbals i els elements d'enllaç. Moll-Tort (1985:61-64) consideren com a regla general que va en majúscula la inicial absoluta del nom de lloc i que és una excepció el cas de l'article inicial, que ha d'anar en minúscula en una llista i proposen l'optativitat de la majúscula en la part genèrica d'un nom de lloc. L'Oficina d'Onomàstica (2000) diu que els articles dels noms de lloc han d'anar amb minúscula (l'Institut d'Estudis Catalans ha seguit el criteri general utilitzat en el català, que consisteix a posar en minúscula les partícules, i l'article n'és una). Pel que fa als topònims descriptius de dos elements en què el segon és un nom propi, el genèric ha d'anar en minúscula.

Així doncs, i com a conclusió de les diferents propostes, es recomana l'opció d'escriure tots els elements de la part específica amb majúscula (tret de les partícules) i el genèric amb minúscula, igual que l'article quan el topònim en porte. En els casos en què el genèric no és utilitzat en sentit estricte, també anirà en majúscula, com ara el Tossal del Negre, on 'tossal' ha deixat de designar una elevació del terreny, per passar a formar part de l'específic.



- Tria de la metodologia:

Com hem dit abans, per a fer una tria encertada de la metodologia correcta s'ha de tenir present quin és l'objecte d'estudi o quins aspectes concrets es volen obtenir com a resultat de la investigació. S'han de consultar prèviament les diferents metodologies existents, si és que n'hi ha més d'una (en el cas de la toponímia així és), i, sobretot, s'han de tenir en compte quines han estat les conclusions a què s'ha pogut arribar gràcies a la metodologia utilitzada.

El recull de noms de lloc es pot fer per camps semàntics, per fitxes, etc. Triar el mètode que més interesse és una qüestió que sols l'investigador pot i ha de justificar.

A continuació, però, s'enumeren alguns aspectes a tenir en compte:

a) arreplega del material -eines informàtiques a l'abast.

Amb la finalitat de fer un recull del corpus toponímic encertat, prèviament s'ha de conèixer el programari a l'abast. Atès que les noves tecnologies evolucionen ràpidament, s'ha d'investigar les eines de què disposa l'estudiós per tal de fer la tria més adient a l'objecte d'estudi.

b) fonts consultades (oral, arxivística, bibliogràfica i cartogràfica)

Qualsevol estudi toponímic ha de consultar quatre tipus de fonts: l'oral, l'arxivística, la bibliogràfica i la cartogràfica. La font oral fa referència al testimoni dels informadors que han estat enquestats per a poder elaborar el recull. Es poden seguir diferents metodologies per al recull oral. Serà l'investigador qui haurà d'escollir aquella que considere que proporcionarà major nombre d'informació i, per tant, un resultat més rigorós al seu treball.

En relació a la documentació bibliogràfica, a l'hora de fer el recull s'ha de tenir en compte tota la documentació publicada de caire local i/o regional (articles d'investigació històrica o obres publicats al voltant de temes relacionats amb el terme, la seua hidrografia, el repartiment de terres, etc.).

D'altra banda, i en relació a la part etimològica, de consulta obligada són les obres de Joan Coromines. D'una banda el seu Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana, d'altra banda l'Onomasticon Cataloniae. Una altra de les grans obres a tenir en compte és el Diccionari català-valencià-balear d'Alcover-Moll. Aquestes vastes obres de consulta són fonamentals per a la realització de treballs d'àmbit toponímic, sobretot en qüestió d'etimologia.

La informació de procedència arxivística sol ser escassa, ja que es conserva poca documentació relacionada amb la toponímia. Tanmateix, són de consulta obligatòria els arxius municipals o d'àmbit regional. La importància d'aquesta mena de documentació rau en el fet que pot aportar documentació que no es pot aconseguir de forma oral o

cartogràfica, i aporta documentació segurament desapareguda, la situació de la qual es desconeix en l'actualitat, així com la presència de nombrosos topònims que encara en conserven la forma antiga, útils per a conèixer l'evolució de la llengua. A tall d'exemple, podem dir que el Llibre de repartiment de València, pot resultar una font important de noms de lloc, o altres documents com ara els capbreus notariais.

Finalment, la informació de procedència cartogràfica és ben útil en qüestió de localització de partides, d'elements hidrogràfics i de les principals vies de comunicació. És important buscar tota la cartografia de què disposa la zona objecte d'estudi, així com consultar la documentació que poden proporcionar entitats com ara Ajuntaments o oficines de Guarderia Rural.

Els apartats assenyalats al resum (Desenvolupament de l'estudi i Conclusions) es desenvolupen a continuació com a apartats independents.

V. Resultats

El desenvolupament de l'estudi ha de respondre fidelment a la metodologia escollida i justificada. És important tenir en compte que el cos del treball serà el que posteriorment ens proporcionarà el material imprescindible per poder arribar a les conclusions.

En un estudi de caire toponímic resulta significatiu saber relacionar el sentit dels noms de llocs estudiats amb aspectes com ara: l'horitzontalitat del terreny, les eminències rocoses, arredonides o massisses, les depressions del relleu, les parets verticals i inclinades, les cavitats subterrànies, els hidrònims naturals i de creació humana, les edificacions disseminades, les vies de comunicació, la hagiografia, els límits i les fites, les activitats humanes, la vegetació i flora, els antropònims i la motivació de tipus toponímic.

Una altra part que convé comentar en qualsevol estudi de noms de lloc és la referida a la dialectologia. En parlar de toponímia hem de parlar necessàriament del valor dialectal que aquesta té implícit. És inqüestionable el valor local que té com a característica principal la toponímia, ja que hem d'interpretar aquesta com un corpus lèxic propi d'un parlar concret, independentment de poder trobar termes generals o comuns a altres regions (Trapero, 1995: 72 i 175).

Pel que fa al tractament de les formes dialectals en toponímia, Moll-Tort (1985:65-67) recomanen ser respectuosos amb les formes i grafies dialectals; aquests autors recorden que cal tenir en compte la tradició escrita i suggereixen major flexibilitat per a la normalització de la part denotativa o específica; la genèrica, però, admet una major exigència de normalització.

Els topònims, doncs, són un clar exponent del pas del temps, però també són, a nivell fonètic i morfosintàctic, un clar exponent de les característiques del nostre dialecte dins el conjunt de la llengua.

Finalment, a l'hora d'enfrontar-se a la presentació d'un recull toponímic sorgeixen qüestions sobre com escriure'ls en una llista o com ordenar-los internament, ja que hi ha diverses possibilitats. En aquest sentit, cal distingir entre alfabetització i ordenació. Encara que l'alfabetització és una forma d'ordenació, es tracta de dues qüestions diferents. L'alfabetització és relativament senzilla d'establir, només cal fixar uns criteris. L'ordenació, per la seua part, respon a factors més complexos.

Pel que a fa a l'alfabetització, hem de dir que la proposta de l'Institut d'Estudis Catalans (1990: 81-83) sembla la més encertada, ja que diferents estudiosos, en les seues diferents propostes, acaben seguint aquests criteris. En síntesi, l'alfabetització es fa lletra per lletra, tractant els noms formats per més d'una paraula com si en foren una de sola. Pel que fa als topònims coincidents totalment en l'específic o lema, han de seguir el mateix criteri en la part genèrica.

En relació a l'ordenació, aquesta pot variar segons quina siga la metodologia escollida o la forma final de classificació dels topònims. Per exemple, en un recull ordenat per fitxes, Amigó (1989) recomana una fitxa per a cada nom i totes ordenades alfabèticament per l'específic o lema, no pel genèric. Malgrat que es poden donar casos en què la delimitació específic i genèric siga poc clara, és evident que es repeteixen més els designadors dels referents que els noms propis que s'utilitzen per especificar aquests designadors. També coincidim amb Amigó quan diu que "els específics tenen un valor toponímic superior al genèric".

Seguint encara Amigó (1999:53), aquest recorda que "pot passar que un nom consti d'una sola paraula o que consti d'un substantiu precedit de l'article definit; en aquest cas l'article es col·loca darrere del substantiu, separat per una coma, i no se'l té en compte". Tanmateix, Amigó (1999) no només té en compte aquestes possibilitats, sinó també la resta d'estructures sintàctiques que es poden donar i fa una recomanació per a cadascuna d'aquestes.

VI. Discussió y conclusions

A l'hora d'extraure conclusions, en primer lloc hem de reflexionar sobre l'acompliment de l'objectiu principal de l'estudi. En aquest sentit, pensem que la principal aportació ha de ser recollir i sotmetre a estudi lingüístic el corpus toponímic de la zona objecte d'estudi. A partir de l'anàlisi dels topònims s'ha de poder constatar que la combinació de relleu accidentat i de pla és un factor important per a entendre la diversitat i abundància de topònims. També és un factor influent la intervenció de l'home, tant a nivell de poblament disseminat, com d'hidrònims artificials, així com de noves vies de comunicació.

Una segona conclusió podria ser sobre la documentació d'origen arxivístic analitzada, des del punt de vista diacrònic. En aquest sentit, l'anàlisi ha de permetre, no solament recuperar un corpus de topònims utilitzats antigament, sinó que també ha de permetre establir qüestions de caràcter històric, religiós o etnològic de la zona estudiada.

Els tipus de topònims estudiats han d'organitzar-se en les conclusions, amb una possible classificació en tres grups: desapareguts, latents i vivents. També altres aspectes estudiats, com ara les fonts, la datació dels documents, l'etimologia, les estructures sintàctiques, els camps semàntics o la sufixació s'han d'analitzar detalladament per extraure les conclusions corresponents.

Finalment, hi ha la possibilitat de realitzar gràfiques que ajuden a entendre visualment els resultats obtinguts, bé de manera general, bé de manera específica.

VII. Bibliografia

- AGUILÓ ADROVER, C. (2002): *Toponímia i etimologia*, UIB-UB-PAM.
- ALCOVER, A. i F. DE B. MOLL (1983): *Diccionari Català-Valencià-Balear*, Moll, Palma de Mallorca, 10 v.
- AMIGÓ I ANGLÈS, R. (1989): *Sobre inventaris de noms de lloc. Introducció metodològica*, Centre de Lectura, Reus.
- (1999): *Introducció a la recerca en toponímia i antroponímia*, PAM, Barcelona.
- (2000): «Especulacions sobre procedències nominatives», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, LXXX, Societat d'Onomàstica, Barcelona.
- BARCELÓ TORRES, C. (1983): *Toponímia aràbiga del País Valencià. Alqueries i castells*, Universitat de València. Institut de Filologia Valenciana. València.
- (2010): *Noms aràbics de lloc*, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Bromera, València.
- BERNAT AGUT, J. (2000): *Toponímia rural d'Atzeneta del Maestrat. Recull toponímic i estudi primerenc*, Diputació de Castelló, Castelló de la Plana.
- BERTRAN I COMELLAS, J. M. (2008): «Per una metodologia científica en l'estudi de l'onomàstica», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, CXI, Societat d'Onomàstica, Barcelona.
- CASANOVA, E. (1985): «El valenciano dentro del diasistema lingüístico catalán», *Revista de filología románica*, 3, Universidad Complutense, Madrid.
- COROMINES, J. (1970): *Estudis de toponímia catalana (volum II)*, Barcino, Barcelona.
- (1980 i ss.): *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana*, Curial - la Caixa. Barcelona, 9 v.
- (1989): *Onomasticon Cataloniae*, Curial - la Caixa, Barcelona, 8 v.
- Diccionari de la llengua catalana* (1995), Institut d'Estudis Catalans, Barcelona.

- (1996) *Diccionari etimològic*, Enciclopèdia Catalana, Barcelona.
- DOMÉNECH, D. i altres (2004): «Proposta d'ús dels topònims en la indexació», *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 12, Universitat de Barcelona - Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- DOMINGO PALAU, A. (2001): «Aspectes formals de la presentació de la informació en treballs toponímics», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, LXXXV, Societat d'Onomàstica, Barcelona.
- ESTEVE I GÓMEZ, A. (2004): «Els drets lingüístics en la toponímia i la senyalització en l'àmbit local», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, XCVII, Societat d'Onomàstica, Barcelona.
- FOLGUERA, P. (1994): *Cómo se hace historia oral*, Eudema, Madrid.
- GIMENO BETÍ, LL. (1994): *Estudi lingüístic dels parlars de les comarques del nord de Castelló*, Societat Castellonenca de Cultura, Castelló de la Plana.
- GIMENO BETÍ, LL. i F. ARASA GIL (eds.) (1993): *La toponímia del terme municipal de Castelló de la Plana*, Ajuntament de Castelló, Castelló de la Plana.
- IVARS CERVERA, J. (1995): *Els noms de lloc i de persona de Dénia*, Institut d'Estudis Comarcal de la Marina Alta, Institut de Cultura "Juan Gil-Albert" i Ajuntament de Dénia, Dénia.
- MIRALLES I MONTSERRAT, J. (1985): *La història oral: qüestionari i guia didàctica*, Moll, Palma de Mallorca.
- (2003): *Estudis d'onomàstica*, Universitat de les Illes Balears – Universitat de Barcelona - PAM, Barcelona.
- MOLL, J. i J. TORT (eds.) (1985): *Toponímia i cartografia. Assaig de sistematització*, Institut Cartogràfic de Catalunya, Barcelona.
- MONTOYA, B. (1999): «Els dialectes i els sociolectes catalans contemporanis: proposta de classificació i d'actualització bibliogràfica», *Revista de filologia románica*, 16, Universidad Complutense, Madrid.
- MOREU-REY, E. (1974): *Toponímia urbana i onomàstica vària*, Moll, Palma de Mallorca.
- (1982): *Els nostres noms de lloc*, Moll, Palma de Mallorca.
- (1995): "Tipologia toponímica", dins ROSSELLÓ, V. M. i E. CASANOVA: *Materials de toponímia*, I, Denes – Universitat de València - Generalitat Valenciana, València.
- NEBOT CALPE, N. (1991): *Toponímia del Alto Mijares y del Alto Palancia (estudio etimológico)*, Diputación de Castellón, Castellón de la Plana.
- OFICINA D'ONOMÀSTICA (SECCIÓ FOLOLÒGICA DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS) (2000): «Criteris per a l'aplicació de la normativa lingüística en la toponímia», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, LXXX, Societat d'Onomàstica, Barcelona.



- POY, P. (2002): «Dificultats en l'anàlisi de la toponímia en llengua catalana», *Llengua Nacional*, 38, Llengua Nacional, Barcelona.
- REMOLAR FRANCH, A. (1999): *Toponímia rural del terme de Betxí*, Ajuntament de Betxí, Betxí.
- RIZOS JIMÉNEZ, C. A. (2005): *Toponímia de la Baja Ribagorza Occidental*, Universitat de Lleida, Lleida.
- RUHSTALLER, S. (1992): *Toponímia de la región de Carmona*, Franke Verlag, Berna.
- SELFÀ SASTRE, M. (2005): *Toponímia del Valle Medio del Ésera (Huesca). Estudio lingüístico y cartografía*, Universitat de Lleida, Lleida.
- SOLSONA Benages, F. J. (2001): *Estudio toponímico del término municipal de Puertomingalvo (Teruel)*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.
- TERRADO PABLO, J. (1999): *Metodología de la investigación en toponímia*, Lleida.
- TORT I DONADA, J. (1999): «Algunes reflexions sobre el concepte de topònim», *Butlletí interior de la Societat d'Onomàstica*, LXXVII, Societat d'Onomàstica, Barcelona.
- TRAPERO, M. (1995): *Para una teoría lingüística de la toponímia: estudios de toponímia canaria*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria.
- TURULL, A. i altres (eds.) (1994): *Introducció a l'onomàstica, toponímia i antroponímia catalana i general: Actes del cicle de conferències "Onomàstica catalana"*, Institut d'Estudis Ilerdencs, Lleida.

Un periodista de Castellón: Mirón

María Pareja Olcina
mariaparejaolcina@gmail.com

I. Resumen

674



Los medios de comunicación son el espejo de la sociedad que se vive, a la vez que inducen la opinión, esta opinión podríamos decir que se retroalimenta. Por tanto, los artículos de opinión que estudiamos actúan de altavoz representativo e incluso anunciador de realidades futuras, por eso es importante conocer qué piensa el medio que se consume. La influencia del artículo se manifiesta cuando llega a un grupo de lectores que tienen poder de decisión, libertad de actuación y claridad ideológica. Ésta es la razón de que un artículo pueda ser capaz de desencadenar hechos en la vida política, económica y social de un país. Así pues, el artículo constituye también el pronunciamiento público sobre cuestiones que se consideran vitales en una sociedad, es la voz que juzga, reclama, aprueba, ensalza o rechaza hechos y personajes, por lo que constituye un verdadero parlamento diario. El estudio que aquí nos ocupa nos presenta un periodista de Castellón: Manolo Vellón, que escribía una columna titulada “Buenos días” y que firmaba con el seudónimo de *Mirón*.

Palabras clave: medios de comunicación, Manolo Vellón, *Mirón*, Transición Democrática, opinión.

II. Introducción

Puesto que nuestro cometido en este trabajo consiste en estudiar una época, dedicaremos este apartado a uno de los periodistas de Castellón más influyentes y representativos del diario *Mediterráneo*. Nos referimos a Manolo Vellón que escribía una columna titulada “Buenos días” y que firmaba con el seudónimo de *Mirón*. Nos interesa este autor porque como dice Baudelaire, no sólo las grandes figuras, sino también los *poetae minores* constituyen el conjunto de la literatura (BAUDELAIRE, 1995: 75). La utilización del seudónimo les daba a estos escritores el alcance de escribir acerca de todo. El periodista o escritor es capaz de adherirse a una idea, escribir, participar y criticar, sin estar preocupado acerca de lo que ha pensado y dicho, y sin que eso tenga efectos negativos o positivos en su vida personal. El director de la TV de Castellón, José Luis Tirado, nos explica por qué usaba el seudónimo Manolo Vellón (Pareja, 2010):

Él era un hombre que muchas veces firmaba con una firma anónima, era un poco por sacar el jugo a la noticia, y otras chascarrillos y otras, pues, noticias frescas que pudiesen llegar directamente al espectador. Pero fue una columna muy seguida. Todo lo que escribía Manolo Vellón, porque él tenía una gracia especial para escribir y era una persona que hacía la lectura de sus artículos muy amena, dominaba el sentido literario de este tipo de periodismo.

Mirón nos presenta, sin importar su autor, un *voyeur*, que deambula por las calles y observa cómo transcurre un momento histórico y de esta forma nos encontramos con un proceso de creación en calidad de



pasajero en tránsito. Esta tendencia se inscribió en el camino del *Nouveau Roman*, movimiento conocido como *la escuela de la mirada*, del cual se convirtió en máxima referencia Alain Robbe-Grillet¹ a quien se considera fundador y primer teórico del movimiento, como autor del manifiesto *Por una nueva novela (Pour un nouveau roman)* junto a Nathalie Serrault, Michel Butor, con su más conocida novela, *La modificación*, y el Premio Nobel de Literatura en 1985, Claude Simon. Una característica generalizada en estos autores es el cuestionamiento de la novela tradicional decimonónica. Según ellos no tiene ya sentido escribir novelas al modo de Balzac, con unos personajes, una trama, un inicio, un desarrollo y un desenlace. Se sienten en cambio más cercanos a la literatura más introspectiva de Stendhal o Flaubert. No se admite la descripción de los personajes, que según ellos está mediatizada por los prejuicios ideológicos, sino la exploración de los flujos de conciencia. En ellos es evidente la influencia de autores extranjeros como Virginia Woolf o Kafka o franceses como Sartre o Camus. Esta literatura apostó por un objetivismo extremo que muchas veces dejó fuera al lector. Pero al final impuso una marca, que se rebeló contra el conservadurismo en todas las artes (en el cine fue la *nouvelle vague*). Y dejó huella profunda en el mundo de las adaptaciones de literatura al cine, con la versión (nunca declarada oficial) de *La invención de Morel* del argentino Adolfo Bioy Casares al séptimo arte, de la mano de Alain Resnais (*El año pasado en Mariemba*, 1961). Alain Robbe-Grillet también firmó los guiones de *L'Immortelle* y *La Belle Captive*.

Estas técnicas de la narración objetiva (fruto de la aplicación de las teorías behavioristas o conductistas sobre la conducta humana, junto con la influencia del cine y las técnicas cinematográficas), en la que el narrador es sólo un ojo que ve y un oído que escucha algo totalmente exterior a él se reflejan en España con las siguientes obras: *El Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio y *Tormenta de verano* de Juan García Hortelano. Además la necesidad por parte del diario *Mediterráneo* de contar con una columna que analizara la sociedad castellonense, pone de manifiesto los intereses de los lectores y del propio diario. Para el director de la TV de Castellón, José Luis Tirado, (Pareja, 2009) el seudónimo de *Mirón* encajaba a la perfección con la personalidad de Manolo Vellón:

Él era un paseante consumado de Castellón, él siempre iba al periódico a pie. Luego, mientras estuvo fuerte y joven él era un paseante que le gustaba mucho ir por ahí, mirar las cosas y, luego, era un mirón consumado, él veía donde nadie veía. Era un hombre muy observador y a él le gustaba ver dónde otros no veían. En fin, que era un periodista de raza que lo llevaba en la sangre y tú sabes que los periodistas para ser buenos periodistas y buenos informadores tienen que fijarse en cosas que los demás no llegan a darse cuenta, porque si no todos veríamos lo mismo.

Por otro lado y gracias a las últimas investigaciones (Escobar Arronis, 2008) hemos podido averiguar que este seudónimo ya era frecuente en el

¹ De su inteligencia salieron una quincena de obras que marcaron la literatura contemporánea: *Les gommès*, *Le voyeur* (con la que llegó el éxito), *La jalousie*, *Por un nouveau roman*...

siglo XIX. El trabajo de José Escobar se centra en escritores costumbristas, cuyos objetivos enlazan a la perfección con el propósito que seguía *Mirón* en esta columna, es decir, existe un gran color local, junto con costumbres. Hay popularismo y un énfasis en el objeto de lo pintoresco y representativo. Incluye además ciertas sátiras y crítica sociales con intención de cambiar o reformar junto con infiltraciones de los ámbitos políticos y sociales de la época. Se acentúa en lo particular, en lo pintoresco y se intenta reproducir casi de manera fotográfica la realidad. Al respecto, José Luis Tirado (Pareja, 2010) opina que:

Manolo Vellón nunca llegó a ser un hombre polémico, en el sentido que entendemos por polémico, sí que era ácido, incisivo y en algunas ocasiones irónico, pero nunca hasta el punto de hacer daño. Pero sí que era muy valiente a la hora de escribir sus artículos y lo que tenía que decir lo decía de una manera o de otra pero no se callaba nada, lo que pasa es que tenía gracia para decir muchas cosas sin necesidad de hacer sangre. Él era más bien constructivo, pero era irónico y ácido cuando él pensaba que la noticia debía ser tratada de esa manera.

Por su parte, José Escobar nos descubre en su trabajo que el seudónimo de *El Mirón* en los siguientes periódicos: *Eco del Comercio*, *Correo literario y mercantil* y en el *Boletín oficial de Madrid* durante la primera mitad del siglo XIX, su autor era un joven gaditano residente en Madrid, llamado Ángel Iznardi.

En definitiva, Manolo Vellón supo llamar la atención de sus lectores y supuso una baza importante para el periodismo de Castellón, José Luis Tirado (Pareja, 2008) considera que:

Fue una etapa muy larga y muy fructífera dentro del periodismo de Castellón. Fue uno de los periodistas de referencia de aquella, digamos, generación que la compusieron periodistas tan prestigiosos como Jaime Nos Ruiz, Gonzalo Puerto Mezquita, gran conocedor de todo lo que eran los temas folclóricos y de historias de Castellón. Después aquel periodista más joven, que fue Paco Pascual y todos ellos formaron un equipo dentro del periódico Mediterráneo.

III. Objetivos

La prensa nacional atrae la atención del investigador con más contundencia, por lo que a menudo suele ser el objeto de análisis preferido para proyectos de investigación. Sus resultados son más atractivos y fáciles de difundir a gran escala, en los propios medios de comunicación de masas o en congresos. Su impacto es mayor respecto a los periódicos de provincias, puesto que la difusión y el conocimiento de cabeceras de implantación nacional, incluso con prestigio internacional, es lógicamente superior. La relación de causa efecto entre calado social y elección del tema de investigación es obvia. A pesar del mayor reconocimiento social de la prensa nacional, el ciudadano que habitualmente consume información de actualidad, lee también prensa local.

Consciente de la influencia que ejercen los medios de comunicación locales en el ámbito social próximo, y viceversa, e interesada en cómo reflejaron el cambio de una sociedad bajo una dictadura a una sociedad democrática, optamos por orientar esta investigación hacia un diario que no ha sido investigado: *Mediterráneo* y que, sin embargo, fue un fiel reflejo de los cambios de la sociedad española.

Las noticias, las entrevistas, las crónicas y los reportajes permiten que el público conozca lo sucedido, pero serán los artículos de opinión los que les darán sentido a esa realidad, los que la interpretan para el ciudadano, el lector. En esos artículos de opinión se observará la postura orientadora del medio y en los que se verá claramente la conciencia del diario *Mediterráneo* y sus directores respecto a la realidad local, nacional e internacional.

Los medios de comunicación son el espejo de la sociedad que se vive, a la vez que inducen la opinión, esta opinión podríamos decir que se retroalimenta. Por tanto, los artículos de opinión que estudiamos actúan de altavoz representativo e incluso anunciador de realidades futuras, por eso es importante conocer qué piensa el medio que se consume. La influencia del artículo se manifiesta cuando llega a un grupo de lectores que tienen poder de decisión, libertad de actuación y claridad ideológica. Esta es la razón de que un artículo pueda ser capaz de desencadenar hechos en la vida política, económica y social de un país. Así pues, el artículo constituye también el pronunciamiento público sobre cuestiones que se consideran vitales en una sociedad, es la voz que juzga, reclama, aprueba, ensalza o rechaza hechos y personajes, por lo que constituye un verdadero parlamento diario. En esta trayectoria hacia el sistema democrático no podía faltar el artículo de opinión, que deben cumplir con la labor de informar y orientar para lograr la plena libertad del ciudadano.

Este trabajo se propone contribuir con nuevos datos al conocimiento de la prensa local contemporánea. Intenta subsanar, con modestia en su planteamiento y envergadura, la laguna en el conocimiento del periodismo local, especialmente en Castellón. Para ello se parte de teorías y métodos de investigación disponibles y examina, a través de los directores, la temática seguida en los artículos de opinión durante todo el proceso de la transición.

El objetivo central del conjunto del trabajo siempre ha sido reconstruir una época a partir del análisis de los artículos, en el diario *Mediterráneo*. Las noticias, las entrevistas, las crónicas y los reportajes permiten que el público conozca lo sucedido, pero serán los artículos de opinión los que les darán sentido a esa realidad, los que la interpretan para el ciudadano, el lector. En esos artículos de opinión se observa la postura orientadora del medio y se verá claramente la conciencia del diario *Mediterráneo*.

IV. Material y Método

678



La primera fase del trabajo fue la indiscutible toma de contacto con el diario *Mediterráneo*; nos reunimos con el actual director del periódico, José Luis Valencia y éste nos recomendó el estudio de la etapa de la transición en este diario. Después de otras entrevistas decidimos llevar a cabo este proyecto. A partir de este momento, nos dedicamos a la recopilación de datos.

Una vez teníamos claros los objetivos, la bibliografía y el grueso de archivos recopilados, decidimos que una buena forma de realizar este análisis sería separando a los articulistas por directores, de forma que se nos quedaran cuatro etapas. En éstas nos interesamos por los periodistas más sobresalientes para dedicarles un estudio pormenorizado sobre sus artículos, teniendo en cuenta la temática, la estructura y el estilo.

Finalmente, pudimos extraer unas conclusiones sobre toda la información analizada y verificar la hipótesis de nuestro trabajo, es decir, que el diario *Mediterráneo* durante la etapa de la transición nos ha permitido reconstruir una época (gentes, acontecimientos, sociedad, cultura...).

V. Resultados

En primer lugar, Manolo Vellón² firmó otros artículos con su nombre³, ya que era un periodista habitual del *Mediterráneo*. En otras ocasiones sólo firmaba con sus iniciales (M.V.). Sin embargo, sólo utilizó los seudónimos para referirse a la columna que tituló “Buenos días” y que tiene claras similitudes con las que firmaba el *Paseante*, es decir, su objetivo fue el de realizar una crítica constructiva sobre la ciudad de Castellón, sus valores, sus gentes, el sistema de gestión... y ocultar la autoría le permitía mayor libertad. A pesar de que escribió otros artículos firmados (21), sin duda alguna este autor es representativo por sus publicaciones como *Mirón* que alcanzaron la cifra de 578 artículos publicados en este diario.

En segundo lugar, gracias al estudio de la sección podemos delimitar su cobertura que estaba destinada a los ciudadanos de Castellón y a la provincia. No obstante, la sección “Nuestra ciudad” prevalece claramente sobre el apartado titulado “Nuestra provincia”. Es así porque el tema que sobresale en los artículos de Manolo Vellón se centran en cuestiones de Castellón ciudad más que en las cuestiones referentes a la provincia.

Otra de las características que podemos extraer es la relativa a los días de publicación, ya que la periodicidad de Vellón bajo el seudónimo de *Mirón* es, como se observa en la tabla, casi diaria. De ahí que el análisis de esta columna nos resulte tan interesante, pues con su estudio no sólo obtenemos los datos y las referencias de una época, sino que también

² Éste es el nombre que elige José María Arquimbau Montolio para calificarlo en la entrevista del 31-10-2008. Sin embargo, en el diario *Mediterráneo* suele firmar como Manuel Vellón.

³ En concreto, veintinueve artículos más, sin contar los que firmaba con el seudónimo de *Mirón*.

pone de manifiesto los intereses del diario y de sus lectores. Finalmente, dentro del apartado de títulos publicados bajo el seudónimo de *Mirón* tan sólo aparece "Buenos días". Esto significa que Manolo Vellón sólo necesitaba el sobrenombre para tratar los asuntos de Castellón y de la provincia, de hecho se estableció una columna que llevaba como título "Buenos días", y con ella saludaba a todos los lectores del diario cada mañana para a continuación exponer sus ideas o su crítica.

Temática de "Buenos días"

Los años en los que publica Manolo Vellón con la columna "Buenos días" son años difíciles para la democracia, sobre todo por el problema de regionalismos y el terrorismo. La denuncia del terrorismo era una de las constantes durante la dirección de José María Marcelo. Sin embargo, aquí nos interesa más las elecciones municipales y la consolidación del proceso autonómico, ya que generan un debate social muy importante vinculado a los cambios socioeconómicos. Nos referimos a las paupérrimas condiciones de vida en los barrios obreros producidos por la especulación urbanística y el barranquismo. Así, las comunidades vecinales demandaban la implantación de servicios mínimos como alumbrado público, asfalto de las calles, agua potable y la creación de escuelas y ambulatorios. Estas demandas conseguirán su máximo nivel en el periodo anterior a las elecciones municipales de 1979 y Vellón las reflejará en su columna.

En general, con respecto a la temática, destacan los temas de Castellón ciudad y provincia, en los que el escritor prefiere hacer críticas constructivas a la ciudad de Castellón o sus habitantes. Así el primer artículo que publica el 9 de febrero de 1979 se centra en el estado de las aceras en Castellón. Realizamos a continuación, un estudio más detallado a través de un análisis de los artículos que se han publicado en el diario *Mediterráneo*. De esta forma, podremos comprobar el tema predominante de la mayor parte de sus artículos. En este caso, nos ha parecido interesante elegir un mes representativo y analizar su temática en profundidad.

Tabla 1. Tema predominante en los artículos de Mirón

Tema	Sección	Localización
<i>Gamberradas</i> : En este artículo se critica la diversión basada en los destrozos callejeros.	Nuestra ciudad	02/01/1980 (X)
<i>La letra...</i> : Anuncia las medidas que tomará el Ayuntamiento frente a los coches mal aparcados.	Nuestra ciudad	03/01/1980 (J)
<i>Ruidos</i> : Se queja de los ruidos nocturnos producidos por los animales de compañía.	Nuestra ciudad	04/01/1980 (V)
<i>Papeles</i> : En este caso, critica la suciedad que caracteriza a las calles de Castellón y propone como medida que haya más papeleras.	Nuestra ciudad	05/01/1980 (S)

<i>Ilusión:</i> Compara la percepción que se tenía cuando era niño de los Reyes Magos con la que se tiene en 1980, es decir, más capitalista y centrada en regalos. Finalmente, propone como regalo infantil el libro del <i>Quijote</i> .	Nuestra ciudad	06/01/1980 (D)
<i>¡Insoportable!:</i> Llama la atención sobre el destrozo y el ensuciar las calles por la noche los días festivos y critica estos actos como forma de entretenimiento.	Nuestra ciudad	08/01/1980 (M)
<i>Pésima noticia:</i> Recoge la noticia de la subida del petróleo y cree que seguirá aumentando. Por otro lado, destaca que al ciudadano de a pie le va a repercutir muy negativamente en la economía familiar.	Nuestra ciudad	09/01/1980 (X)
<i>Grúa:</i> Anuncia cómo las grúas, desde que han aparecido, trabajan sin tregua y propone a los lectores ser precavidos a la hora de aparcar. Finalmente, anuncia una subida de las compañías eléctricas.	Nuestra provincia	10/01/1980 (J)
<i>Pintadas:</i> Recoge las quejas de las pintadas en las fachadas y propone algunas soluciones: crear un muro para pintadas y que los que las hacen las limpien.	Nuestra ciudad	11/01/1980 (V)
<i>Reserva:</i> A partir de una anécdota propia el llenar el depósito de gasolina se da cuenta de que pagando la misma cantidad que acostumbraba no consigue cargar el depósito. La solución que encuentra es la de no usar el coche.	Nuestra ciudad	12/01/1980 (S)
<i>Rebajas:</i> A través de la experiencia que ha tenido una vecina suya en la rebajas, propone tomar nota de los precios antes del descuento para comprobar si los artículos rebajados son los mismos.	Nuestra ciudad	13/01/1980 (D)
<i>Polo Norte:</i> Valora que las temperaturas en invierno en Castellón han bajado bastante con respecto a su juventud, época que añora.	Nuestra ciudad	15/01/1980 (M)
<i>Peor que no venga:</i> Anuncia que seguirá el frío y teme que a la situación crítica que vive el país se le sume la pérdida de la naranja ⁴ . Por último, considera que más importante que el dinero es tener salud, aunque él carezca de ambas.	Nuestra ciudad	16/01/1980 (X)

⁴ En Castellón, en la última década del siglo XIX el principal cultivo era el cáñamo, que fue perdiendo fuerza con los años y que finalmente tuvo que ser sustituido por otro que arraigó rápidamente, la naranja. Los datos de tráfico de exportación de naranja que se manejaban en el Puerto de Castellón ofrecen una idea de cómo fue esa evolución: a principios del siglo XX desde el citado puerto se exportaban 50.000 toneladas de naranjas, en 1913 la cifra asciende al doble y en 1930 supera las 120.000 toneladas. Al respecto recordemos el libro de Manuel Vicent titulado *Pascua y naranjas* (1966).

<i>Municipaleries:</i> Retoma el tema de la suciedad en las calles de Castellón y anima al Ayuntamiento a cambiar las puertas del mercado de la Plaza Mayor.	Nuestra ciudad	17/01/1980 (J)
<i>Más sobre aceras:</i> Recoge el problema de las aceras de Castellón que están en muy mal estado, ya que según dice, ha recibido miles de cartas para que se pronuncie. El problema radica en las constructoras que no reparan los daños. Por último, retoma el tema de las puertas del mercado que comentó el día anterior, ya que los lectores aseguran que su mal estado se debe a las patadas propinadas por los ciudadanos.	Nuestra ciudad	18/01/1980 (V)
<i>A la hora de comer:</i> Critica los anuncios poco decorosos a la hora de las comidas, especialmente las compresas.	Nuestra ciudad	19/01/1980 (S)
<i>Nuevas subidas, ¡ay!</i> : Se queja de las continuas subidas, el petróleo, las tarifas eléctricas y a éstas se suman los nuevos impuestos municipales que gravan balcones. Como nota cómica el escritor sugiere a sus lectores deshacerse de los balcones por la noche.	Nuestra ciudad	20/01/1980 (D)

Con esta breve muestra, ya podemos extraer las primeras conclusiones sobre la columna. El tema preferente es el de Castellón, y especialmente los problemas o defectos que debería suplir esta ciudad. A nivel nacional y como consecuencia del impacto de la segunda crisis del petróleo en 1979, la economía española registró un impresionante proceso de destrucción de puestos de trabajo, que elevó el número de desempleados por encima de los tres millones de personas a mediados de los años 80, en plena reconversión industrial. Es importante subrayar que la explosión del paro en los años 80 no se produjo por causas demográficas sino por una caída brutal de la inversión y por una pérdida de competitividad, en un contexto de fuerte incremento de los salarios. Jaime Requeijo (2006: 3) entiende que el periodo que analizamos se caracteriza porque:

Se ve golpeada por la crisis mundial con especial dureza. Actuando sobre una estructura productiva endeble, y un marco institucional rígido y envejecido, la tremenda caída de la relación real de intercambio, propiciada por los choques energéticos, y el ciclo depresivo mundial que sigue a la segunda crisis del petróleo, producen, en el caso español, un recorte profundo de las tasas de crecimiento [...] y una pérdida acusada de los equilibrios básicos. Si, en la etapa precedente, la economía había crecido a mayor ritmo que la mayoría de las occidentales desarrolladas, en este período su comportamiento general es inferior al de la media de esas economías: pese a los reajustes efectuados en 1977, en virtud de los Pactos de Moncloa, reajustes absolutamente necesarios para evitar la sudamericanización de la economía, las tasas de crecimiento interanual son muy bajas, el paro asciende dramáticamente, la inflación se mantiene alta y los déficit público y exterior tienden a ser muy elevados; con toda razón puede hablarse de una crisis diferencial. Cierto es que, a partir de



1977, los esfuerzos de reajuste van operando en múltiples campos y mejorando la capacidad del conjunto de la economía para adaptarse a las nuevas circunstancias imperantes en los mercados mundiales pero, en términos generales, la economía española sufre un claro estancamiento durante este período.

En la mayor parte de los artículos, observamos una crítica constructiva, es decir, el escritor pasea por la ciudad y llama la atención de su lector sobre aquellos aspectos que deberían mejorar. El lector de *Mediterráneo* buscaba en sus páginas un tono próximo y cercano a sus avatares diarios. De esta forma, se le exigía al escritor de esta columna el correcto conocimiento y la utilización de la proximidad y la identidad como herramientas para elevar las posibilidades de hacer un producto informativo de calidad. Por otra parte, el concepto de identidad y cercanía, que busca el diario *Mediterráneo* con este tipo de noticias o comentarios, se relaciona con el sentimiento de pertenencia de las personas a un sistema particular y se vincula fuertemente con el concepto de proximidad. De hecho, el diario *Mediterráneo* (2003) nos presenta el perfil del lector de este diario, que encaja a la perfección con los destinatarios de la columna “Buenos días” de *Mirón*:

Mediterráneo es asimismo el periódico preferido por el 52 por ciento del grupo de edad entre los 25 y 44 años, que conforma el colectivo mayoritario en la provincia de Castellón. Eligen este diario segmentos de clase media, todos los niveles de formación y tanto el lector urbano como el de poblaciones pequeñas [...] Este diario se ha caracterizado en los últimos años por una apuesta por la modernidad y el dinamismo, con apuestas fuertes por los temas de Castellón y la defensa de los intereses de la provincia.

Por otro lado, también destacan los temas relacionados con la crisis y que nos permiten reconstruir una época, en los que se refleja la preocupación por la subida del petróleo, las compañías eléctricas y los cargos municipales. En esta línea también se refleja cierta inquietud por el tiempo, ya que unas heladas muy fuertes podrían acabar con las cosechas. También nos llama la atención la comparación que realiza en muchas ocasiones con una época pasada, a la que suele mirar con añoranza, excepto en lo referente al destape, ya que celebra los bikinis, las playas de Castellón y las revistas con mujeres ligeras de ropa. Y es lógico si se tiene en cuenta la situación de represión, que en este sentido se vivía antes. Al respecto el periodista Eduardo Álvarez Puga comenta:

Para la dictadura los pecados contra el sexto mandamiento eran mortales de necesidad, empezando por el desnudo. Los diarios deportivos recibieron instrucciones para retocar los torsos provocadores de los boxeadores. En las playas, albornoz obligatorio. En televisión, se manejada un chal para tapar escotes generosos y piernas. El censor tachaba en las galeradas las palabras vientre, muslo, axilas, pantorrilla y ombligo. Esta severidad explica el escándalo que supuso la aparición en la portada del número 16 de *Interviú* de la foto de Marisol como su madre la trajo al mundo. Se vendieron más de un millón de ejemplares, auténtico récord. César Lucas, el fotógrafo, fue procesado por "escándalo público y atentado a la moral". La propia Marisol se ofreció para



testificar a favor del acusado. Afortunadamente, en 1980, cuando se celebró la vista oral, los valores morales ya eran otros. Esta vez, la lentitud del proceso fue favorable a la justicia. Se legalizó el destape.⁵

En cuanto a los días de publicación, la columna que analizamos publicó todos los días desde el primer artículo, el 9 de febrero de 1979 hasta el 9 de enero de 1981, es decir, seguirá publicando con Luis Herrero, el sucesor en la dirección del periódico de José María Marcelo. Pero el seudónimo de *Mirón* no acabará con la columna “Buenos días”, ya que el 24 de enero de 1981 continúa su labor con otra columna titulada “Correo Urgente”, aunque el 19 de junio de ese mismo año pasará a llamarse sólo “Urgente”⁶. El 25 de noviembre de 1981 registramos su último artículo en el diario *Mediterráneo* con el seudónimo *Mirón*. Este dato es muy importante y denota la trascendencia que suponía esta columna para los lectores de Castellón, especialmente para el apartado que aquí nos ocupa, la dirección de José María Marcelo.

Nos falta decir que, tal y como se observa en la imagen adjunta, este escritor el único día que dejará de publicar será los lunes, porque en este momento todavía existía la *Hoja del Lunes*⁷, que fue un grupo de periódicos editados por las asociaciones de prensa provinciales en España y desde 1925 hasta 1982, era el único periódico con autorización para publicarse el lunes. Así excepto el lunes, por razones obvias, podemos afirmar que *Mirón* publicaba todos los días.

En definitiva, los temas que trata la columna titulada “Buenos días” tienen el objetivo de presentar la vida diaria y cotidiana de Castellón al lector. La columna pretende poner de manifiesto las deficiencias de esta sociedad que se transforma. Lo cierto es que el ejemplo de Castellón es extensible a la realidad española del momento. La economía de Castellón, y también la española, se halla inmersa en un proceso de cambio estructural. Tras las elecciones de junio de 1977, se restableció la democracia y comenzó la segunda etapa (1977-1979) del gobierno de Suárez. La UCD intentó gobernar en solitario estableciendo pactos con otras fuerzas políticas para solucionar los principales problemas del país, especialmente la crisis económica, la redacción de una Constitución y los

⁵ Documental titulado *Marisol en portada*, dentro del DVD de la serie *Dies de transició*, realizada por TV-3.

⁶ José Luis Tirado opina que no existían rencillas entre Manolo Vellón y el nuevo director. De hecho, recuerda “que él hizo muy buenas migas con Luis Herrero y que, bueno le mandaron otros menesteres, porque Luis Herrero cuando vino aquí era un director muy pardillo” (entrevista a José Luis Tirado por María Pareja Olcina el 22 de junio del 2009).

⁷ *Hoja del Lunes* se crea con el fin de proporcionar recursos económicos a las asociaciones de prensa provinciales existentes y acostumbraba utilizar los talleres de algún diario provincial. Durante la Dictadura del general Primo de Rivera se autoriza a las asociaciones a editar sus publicaciones mediante un Real decreto del 1 de mayo de 1926 y con el fin de atender a las necesidades de financiación de las asociaciones. En 1919 se produjo una huelga de periodistas que reclamaban, entre otras, esta medida de descanso dominical. Durante la etapa franquista continúa siendo el único periódico autorizado a publicarse el lunes, ya que se mantuvo obligatorio el descanso dominical de la prensa. Casi toda la información que llevaba era deportiva y principalmente de fútbol, lo que le permitía tiradas bastante altas. A partir del 19 de abril de 1982 se autoriza la publicación de la prensa en lunes y poco a poco fueron cerrando las diferentes hojas del lunes.

atentados terroristas de extrema izquierda y extrema derecha, que tenían como objetivo desestabilizar la democracia y conseguir un golpe militar.

En octubre de 1977, se firmaron los *Pactos de la Moncloa* por el Gobierno y los representantes de los principales partidos de la oposición, sindicatos y empresarios. Se alcanzaron acuerdos económicos básicos y de carácter sociopolítico. Los *Pactos de la Moncloa* consiguieron reducir el déficit exterior y bajar la inflación pero su aplicación se vio limitada por la segunda crisis del petróleo (1979). También se llevaron a cabo otros acuerdos decisivos para una sociedad democrática. Así en el terreno político se acordó modificar las restricciones de la libertad de prensa, y quedó prohibida la censura previa y se dejó al poder judicial las decisiones sobre la misma; se modificó la legislación sobre secretos oficiales para permitir a la oposición el acceso a la información imprescindible para cumplir sus obligaciones parlamentarias; se aprobaron los derechos de reunión, de asociación política y la libertad de expresión mediante la propaganda, tipificando los delitos correspondientes por la violación de estos derechos, se creó el delito de tortura, se reconoció la asistencia letrada a los detenidos, se despenalizó el adulterio y el amancebamiento; se derogó la estructura del Movimiento Nacional, así como otras medidas sobre la restricción de la jurisdicción penal militar. En materia económica, se reconoció el despido libre para un máximo del 5 por 100 de las plantillas de las empresas, el derecho de asociación sindical, el límite de incremento de salarios se fijó en el 22% (inflación prevista para 1978), se estableció una contención de la masa monetaria y la devaluación de la peseta (fijando el valor real del mercado financiero) para contener la inflación se llevó a cabo la reforma de la administración tributaria ante el déficit público, así como medidas de control financiero a través del Gobierno y el Banco de España frente el riesgo de quiebras bancarias y de la fuga de capitales al exterior.

En definitiva, podemos afirmar que “Buenos días” destaca especialmente por su tono crítico, pero lo entendemos bajo un afán de mejora. Incluso, en algunos casos, el periodista propone soluciones a los problemas que plantea, como en el artículo que expone el problema de la suciedad en Castellón agravado por pegar carteles en las fachadas. Como soluciones, nos propone que el anunciante destine esos ingresos a un único cartel monumental o que se habilitaran zonas para fijar carteles.

Estructura y composición de los artículos de Mirón

La crítica entiende que el lector tiene una visión incompleta de la realidad hasta que no ha leído los géneros de opinión. Ello se debe a que los géneros de opinión, también llamados géneros interpretativos, le proporcionan al lector las claves para entender la noticia, el contexto para situar la noticia y la perspectiva para tener una visión de conjunto, es decir, claves, contexto y perspectiva.

El lector que se queda únicamente con la noticia, que no va más allá, no ha dado el paso fundamental para formarse una opinión sobre la actualidad, no ha cruzado una frontera sin la cual los hechos aparecen



desprovistos de significado, es decir de claves, contextos y perspectivas. No ha dado el paso que va del relato al comentario, del periodismo de información al periodismo de opinión. El periodismo de información responde a una pregunta ¿qué ocurre? El periodismo de opinión trata de responder a otra pregunta ¿qué significa lo que ocurre?

El periodismo queda incompleto sin la opinión. En esto ocurre exactamente igual que en el propio mecanismo de conocimiento del ser humano. Hay un paso continuo del relato al hecho, esto no es ninguna novedad, pues se remonta a los cronistas que relatan hechos históricos como las conquistas, como por ejemplo *La guerra de las Galias* de Julio Cesar. No sólo se dedican a contar qué pasó sino que también narran las claves, contextos y perspectivas.

Con todo esto podríamos decir que el periodismo de opinión trata de abordar la realidad en su totalidad y de desentrañar su esencia. Esto lo consigue haciendo un diagnóstico de la noticia comentada, en segundo lugar esbozar un pronóstico, es decir, apunta las consecuencias que esos hechos pueden tener y, en tercer lugar, tomar posición, adoptar una postura respecto a esos hechos.

Una vez clasificado “Buenos días” como artículo de opinión, nos queda la duda de si deberíamos entenderlo como columna de opinión o como comentario. Entendemos que es una columna porque la columna es el género periodístico que analiza, interpreta y orienta al público sobre un determinado suceso con una asiduidad (se publica todos los días), extensión (no más del ancho de dos columnas del diario en tamaño sábana y de unas 30 líneas aproximadamente) y ubicación concretas en un medio determinado (siempre en la sección de *Castellón ciudad* o *Nuestra Provincia* de este diario). Debido a la intención de la columna, los comentarios y los juicios de valor que la integran no tienen una naturaleza argumentativa y persuasiva, sino que se distinguen por ser informativos y analíticos. La columna es el género periodístico de opinión que da lugar a un tipo de comunicación más personal, de menos formalidad que el editorial o el artículo, y que puede incluso proporcionar momentos de recreación como ya hemos señalado en el capítulo tercero del presente trabajo. Escribir una columna requiere conocimiento del tema, pero también habilidad para proyectar una personalidad fuerte y atraer al público, simpatizar con él y mantener su atención. En este sentido, es contradictorio que su autor sea anónimo. Pero también es cierto que esta columna se caracteriza ante todo por la crítica y en este sentido el anonimato proporcionaba mayor libertad a sus escritores.

Por otro lado, entendemos que cabría entenderlo como comentario porque éste, además de responder a una de las funciones del periodismo, no sólo nos ofrece una información determinada para alcanzar su mayor comprensión, sino además la interpretación profunda y subjetiva de dicha información. Para lograr tal interpretación, se impone la utilización de antecedentes, detalles y juicios. Es la opinión crítica de un hecho o suceso que necesariamente debe caracterizarse por el análisis y la valoración de un asunto presente, pasado o futuro de interés para las masas.

Hasta aquí “Buenos días” podría ser clasificada tanto de columna como de comentario. Sin embargo, hay dos claves del comentario que marcarán la diferencia. La primera, su atención a la correspondencia y observaciones de los lectores. Recordemos cómo en algunos casos nos pone ejemplos de vecinos, compañeros o miles de cartas que le llegan al periodista en torno a un tema. Al hacerlo, gana en atracción y dinamismo pues responde a las inquietudes o señalamientos que se plantea el público. En segundo lugar, la brevedad, ya que éste será, sin duda, el artículo de opinión más breve que analizaremos, no más del ancho de dos columnas del diario en tamaño sábana⁸ y de unas 30 líneas aproximadamente.

Así pues, nos encontramos con una estructura, en la que el tema está relacionado con la crítica constructiva. Sin embargo, no localizamos un esquema de ordenamiento específico destinado a la redacción porque el comentario se caracteriza por una mayor libertad de estructura. No obstante, para facilitar la tarea pueden establecerse los siguientes pasos: Planteamiento del tema, manipulación y desmontaje en piezas de este último, fallo o juicio crítico del problema y solución. Dicha programación puede alterarse, sin lugar a duda, y así comenzar por la solución u otro punto. En realidad, ello depende de cómo se enfoque el asunto.

Podemos decir que su cometido es comentar noticias de interés para los lectores de Castellón. Sin embargo, y tal y como hemos visto, las preocupaciones locales son, en su mayoría, extensibles a todo el territorio español. Manolo Vellón trata de forma breve, clara y con una estructura sencilla, estos temas de interés. En cuanto a la estructura, hemos podido comprobar que, en un primer momento, nos plantea un tema, a continuación encontramos la fase argumentativa y finalmente, la crítica. Lo que es interesante de sus comentarios es la propuesta de soluciones, que se da en prácticamente todos sus artículos de opinión.

VI. Discusión y conclusiones

Los comentarios de Manolo Vellón, publicados bajo el seudónimo de *Mirón* en el diario *Mediterráneo* presentan, un *voyeur*, que deambula por las calles y observa cómo transcurre un momento histórico y de esta forma nos encontramos con un proceso de creación en calidad de pasajero en tránsito. Para el director de la TV de Castellón, José Luis Tirado, el seudónimo de *Mirón* encajaba a la perfección con la personalidad de Manolo Vellón:

Él era un paseante consumado de Castellón, él siempre iba al periódico a pie. Luego, mientras estuvo fuerte y joven él era un paseante que le gustaba mucho

⁸ Aunque con variaciones, un diario en formato sábana mide unos 38 por 60 centímetros, y un tabloide, 30 por 38 (en inglés: *Broadsheet*), es el mayor de los varios tipos formatos de periódicos y se caracteriza por largas páginas verticales. El término deriva de los tipos de imprentas populares que imprimían normalmente de una página vendida en las calles y conteniendo distintos tipos de asuntos, desde baladas a sátiras políticas.

ir por ahí, mirar las cosas y, luego, era un mirón consumado, él veía dónde nadie veía. Era un hombre muy observador.



Con su estudio advertimos que sólo utilizó los seudónimos para referirse a la columna que tituló “Buenos días” y que tiene claras similitudes con las que firmaba el *Paseante*, es decir, su objetivo fue el de realizar una crítica constructiva sobre la ciudad de Castellón, sus valores, sus gentes, el sistema de gestión... y ocultar la autoría le permitía mayor libertad. A pesar de que escribió otros artículos firmados (21), sin duda alguna, este autor es representativo por sus publicaciones como *Mirón* que alcanzaron la cifra de 578 artículos publicados en este diario.

Otra de las características que podemos extraer tiene que ver es el referente a los días de publicación, ya que la periodicidad de Vellón bajo el seudónimo de *Mirón* es casi diaria. De ahí que el análisis de esta columna nos resulte tan interesante, pues con su estudio no sólo podemos reconstruir una época, sino que también pone de manifiesto los intereses del diario y de sus lectores. Los comentarios que analizamos se van a publicar todos los días desde el primer artículo que sale el 9 de febrero de 1979 hasta el 9 de enero de 1981, es decir, seguirá publicando con Luis Herrero, el sucesor de José María Marcelo. Pero el seudónimo de *Mirón* no acabará con la columna “Buenos días”, ya que el 24 de enero de 1981 continúa su labor con otra columna titulada “Correo Urgente”. Hasta que el 25 de noviembre de 1981 registramos su último artículo en el diario *Mediterráneo* con el seudónimo *Mirón*. Este dato es muy importante y denota la trascendencia que suponía esta columna para los lectores de Castellón, especialmente para el apartado que aquí nos ocupa, la dirección de José María Marcelo. El único día que no publicará será los lunes, debido a la existencia de la *Hoja del Lunes*.

Durante el estudio entendimos que era mejor tratarlo como comentario que como columna porque, a pesar de que comparten características como que es el género a través del cual quien escribe expone uno o más temas centrales y su criterio, hay dos claves del comentario que marcarán la diferencia. La primera, su atención a la correspondencia y observaciones de los lectores. Recordemos cómo en algunos casos nos presenta ejemplos de vecinos, compañeros o miles de cartas que le llegan al periodista en torno a un tema. Al hacerlo, gana en atracción y dinamismo pues responde a las inquietudes o señalamientos que se plantea el público. Se produce la retroalimentación entre el medio de comunicación y los lectores. En segundo lugar, la brevedad, ya que éste será, sin duda, el artículo de opinión más breve que analizaremos, no más del ancho de dos columnas del diario en tamaño sábana y de unas 30 líneas aproximadamente.

En general, con respecto a la temática, destacan los temas de Castellón ciudad y provincia, en los que el escritor prefiere hacer críticas constructivas a la ciudad o sus habitantes. Por ejemplo el primer artículo que publica el 9 de febrero de 1979 tiene que ver con el mal estado de las aceras en Castellón. Por tanto, el tema preferente es el de Castellón, y especialmente los problemas o defectos que debería subsanar esta

ciudad. Por otro lado, también destacan los temas relacionados con la crisis y que nos permiten reflejar una época, en los que se refleja la preocupación por la subida del petróleo, las compañías eléctricas y los cargos municipales. En esta línea también se refleja cierta inquietud por el tiempo, ya que unas heladas muy fuertes podrían acabar con las cosechas, especialmente naranjas, que, tal y como hemos visto, era una fuente de ingresos importante para Castellón. También nos llama la atención la comparación que realiza en muchas ocasiones con una época pasada, a la que suele mirar con añoranza, excepto en lo referente al destape. Y es que el lector de *Mediterráneo* buscaba en sus páginas un tono próximo y cercano a sus avatares diarios. De esta forma, se le exigía al escritor el correcto conocimiento y la utilización de la proximidad y la identidad como herramientas para elevar las posibilidades de hacer un producto informativo de calidad. Por otra parte, el concepto de identidad y cercanía, que busca el diario *Mediterráneo* con este tipo de comentarios, se relaciona con el sentimiento de pertenencia de las personas a un sistema particular y se vincula fuertemente con el concepto de proximidad.

Con respecto a la estructura, como nos ha pasado con otros artículos de opinión, no localizamos un esquema de ordenamiento específico destinado a la redacción porque el comentario se caracteriza por una mayor libertad de estructura. No obstante, hemos podido comprobar que, en un primer momento, nos plantea un tema, a continuación encontramos la fase argumentativa y finalmente, la crítica. Tampoco creemos que siguiera un esquema académico. Lo que es interesante de sus comentarios es la propuesta de soluciones, que se da en prácticamente todos sus artículos de opinión.

Por último, hemos extraído las siguientes conclusiones en torno al estilo. En general nos encontramos con un estilo sencillo que utiliza un lenguaje más coloquial y que tiene la finalidad de acercarse al lector, en el que predomina el yo del escritor, lo cual explica que se escriba desde sentimientos nunca neutros, sino más bien intensos. En conjunto podemos decir que el estilo se caracteriza por la subjetividad y un estilo personal. Además, el comentario le otorga mayor margen para expresarse sin la seriedad y a veces rigidez de otros géneros de opinión, de ahí que utilice expresiones de tipo coloquial, aunque eso no desestima que el código predominante es el de un castellano escrito estándar.

VII. Bibliografía

ALEMÁN ILLÁN, J. (1997): *Una traducción inédita del Ars Poetica de Horacio, por Tomás Tamayo de Vargas*, Criticón, 70. Se puede encontrar en: http://cvc.cervantes.es/obref/criticon/PDF/070/070_119.pdf

ÁLVAREZ MONZONILLO, J. M. (1997): «La producción audiovisual y las nuevas formas de consumo audiovisual», en S. MUÑOZ MACHADO (ed.): *Derecho Europeo del Audiovisual*, Escuela Libre, Madrid.



- BAUDELAIRE, CH. (1995): *El pintor de la vida moderna*, Colegio Oficial de Aparejadores, Murcia.
- BRAVO J. (2002): « La revolución en la publicidad española », *El País 25 años*, Madrid.
- CARR, R. (1983): *España: de la Restauración a la democracia, 1875~1980*, Ariel, Barcelona.
- CASANOVA ÁVALOS, M. y otros. (1994): *La diversidad textual: una aproximación al comentario lingüístico*, J.V. Ediciones, Castellón.
- COMELLAS, J.L. (1990): *Historia de España contemporánea*, Ediciones Rialp, Madrid.
- ESCOBAR ARRONIS, J. (2006): *Un costumbrista gaditano: Ángel Iznardi (El Mirón), autor de "Una tienda de montañés en Cádiz" (1833)*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante.
- FEIXA C. Y PORZIO L. (2004): « Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003) », *Revista de Estudios de Juventud*, 64, Instituto de la juventud, Madrid.
- HUERTAS BAILÉN, A. (2002): *La audiencia investigada*, Gedisa, Barcelona.
- LUHMANN, N. (2000): *La realidad de los medios de masas*, Anthropos, Barcelona.
- MANRIQUE, J. (1983): *Coplas a la muerte de su padre*, análisis de Carmen Díaz Castañón, Castalia, Madrid.
- MEDITERRÁNEO (10/04/2003): *El periódico Mediterráneo se consolida como líder en Castellón*, *Mediterráneo*, Castellón.
- MOLES, A. (1975): *La información y la percepción estética*, Júcar, Gijón.
- MORENO JIMÉNEZ, A. Y ESCOLANO UTRILLA, S. (1990): *Los servicios y el territorio*, Síntesis, Madrid.
- PALACIO, M. (2001): *Historia de la televisión en España*, Gedisa, Barcelona.
- PAREJA OLCINA, M. (2010): *El periódico Mediterráneo durante la Transición Española (1975-1982): sociedad, cultura y periodismo de opinión*, Anexos, Castellón.
- REQUEJO, J. Y IRANZO MARTÍN, J.E. (2006): *Economía española*, Delta Publicaciones, Madrid.
- SANTOS, J. (1999): *Los socialistas en la política española, 1879-1982*, Taurus, Madrid.
- TORO, J.M., Y S. RAMAS (2000): *Mejorar la eficacia de la publicidad en TV*, Gestión, Barcelona.

Presence and Relevance of Fillers in English. Teaching Language Textbooks

Francisco Guillamón Suesta
fguillamons@gmail.com

I. Abstract

692



One of the main problems that English language learners tend to present is that they do not communicate appropriately in the speaking mode after years of learning, although they have a consolidated knowledge of grammar and vocabulary. This reality can be avoided with proper teaching methods, focusing on the features of real speech acts. This paper analyses the importance of one of these oral features, that is, fillers, and the way in which they are introduced in language acquisition by means of English Language Teaching textbooks (from now on ELT textbooks). The materials examined included transcripts and activities selected from two different ELT textbooks of the same level. Results revealed that fillers are commonly inserted in this type of transcripts; however, their frequency and relevance depend on the publishing and the materials selected. These results are discussed and guidelines for further investigation are suggested.

Keywords: Pragmatics, speech acts, fillers, ELT textbooks, language learners, oral communication, informal speech

II. Introduction

In recent years, pragmatics has emerged as a rapidly growing discipline within linguistics. According to Huang (2007: 2), pragmatics is defined as «the systematic study of meaning by virtue of, or dependent on, the use of language», and its main topics of study cover areas such as implicature, presupposition, deixis, and speech acts.

The present paper focuses on the last issue, that is, speech acts, which are, as Huang (2007: 284) indicates, “the uttering of a linguistic expression whose function is not just to say things but actively to do things or to perform acts as well”. Many are the features that characterise speech acts, even though this paper will deal with a specifically and important one: fillers in conversation.

Conversational fillers are meaningless words that speakers use to fill gaps (Cornbleet and Carter, 2001) when they face some trouble in spontaneous and real conversations, like a mistake or error, an incorrect lexical or structural construction, or when they plan what to say next, like a word search or linguistic planning (Rieger, 2003). Following Rieger (2003: 164), there are several types of fillers: i) non-lexical fillers, which include the lengthening of sounds or repetitions; ii) quasi-lexical fillers, which cover expressions like ‘uh’ or ‘uhm’; and, finally, iii) lexical fillers, which are prefabricated constructions used in conversation, such as ‘well’, ‘you know’, ‘I mean’, etc.

Fillers can also be found with other names according to different authors, such as filled pauses or hesitation markers. Nonetheless, Davis and Maclagan (2010: 190) make clear that «the terms fillers, filled pauses and hesitation markers are used interchangeably [...], the choice of them

depends on the context and focus of discussion». Taking this reflection into account, the term used throughout this paper for the analysis will be fillers.

Taking into consideration fillers together with other conversational features within the field of English Language Teaching (from now on ELT), researchers assert that one of the problems that language learners from all levels generally present is that they have a wide and consolidated knowledge of grammar and vocabulary, but they are not fluent in the speaking mode; a reality which should be avoided by using more direct approach communicative activities in the teaching process (Dörnyei and Thurrell, 1992).

Bearing in mind the ideas outlined above, the aim of the present research article is to analyse whether fillers are presented in ELT textbooks and how they are presented to language learners through those educational materials used by both teachers and learners.

III. Objectives

Bearing in mind the ideas outlined above, the aim of the present research article is to analyse whether fillers are presented in ELT textbooks and how they are presented to language learners through those educational materials used by both teachers and learners.

IV. Method and Materials

In order to determine the presence of fillers in educational materials, a set of two ELT textbooks were randomly selected and examined, focusing on speaking and listening activities. Firstly, the several units of both texts were analysed in detail in order to see whether fillers are taught through specific sections in the speaking or listening activities. Secondly, some transcripts of listening activities in each textbook were chosen in order to identify examples of fillers, which were subsequently classified in several tables according to their type and frequency, following the categories established by Rieger (2003: 164), i.e. lexical, quasi-lexical and non-lexical fillers.

Although there is not an established list of fillers, the present research followed the list provided by Dörnyei and Thurrell (1992: 44), among other examples given by the theoretical approach. In spite of this, it was essential to consider if a word was a meaningless unit or not in the specific context of situation so as to differentiate correctly whether it was a filler.

The materials selected for the present study were the textbooks *Upstream Intermediate* (by Express Publishing) and *New Cutting Edge Intermediate* (by Longman). The purpose of both ELT textbooks is to

achieve in language learners a B2 level in English language according to the Common European Framework of Reference for Languages.

Moreover, in relation with the aim of this paper, both ELT textbooks assure that they attempt to imitate real speaking, based on what is printed on their back covers, so they should contain fillers, as they can be found in daily conversations. Specifically, *Upstream Intermediate* includes: «realistic, simulating dialogues featuring people in everyday situations»; whereas *Cutting Edge Intermediate* asserts that its «new reading and listening material brings the real world to the classroom».

On the other hand, as regards to the second part of the research, two transcripts were selected from each textbook so as to carry out their examination: i) a monologue and ii) a dialogue. Particularly, the four transcripts analysed (see Appendices) were:

- a. *Upstream Intermediate*: the transcript in pages 192 and 193, titled «Tapescript for Exercise 8a (p. 22)», corresponding to the listening activity number 8a in page 22, which contains a dialogue. It is necessary to mention that it was not possible to select a proper monologue because of the evident absence of fillers in them.
- b. *New Cutting Edge Intermediate*: the transcript in pages 166 and 167, titled «Recording 5», corresponding to the listening activity number 3a in page 66, which includes three different monologues; and the transcript in page 172, titled «Recording 1», a dialogue corresponding the listening activity number 2 in page 103.

V. Results

This section of the present paper contains the results of the analysis of both ELT textbooks, including the analysis of the different units and the transcripts selected.

4.1) ELT Textbook 1: *Upstream Intermediate*

4.1.1. Analysis of the units

Upstream Intermediate contains a specific practical section in Unit 6 (page 93), which covers the main features of fillers as well as its applications in real conversations through three exercises for practice: two listening activities and one speaking activity.

4.1.2. Analysis of the transcripts

A) Transcript 1 (monologue)

After examining the transcripts corresponding to monologue activities, it was not possible to select an appropriate one because they did not include enough fillers to be considered relevant for the present research.

B) Transcript 2 (dialogue)

In the dialogue selected, 6 different fillers were identified, which covered only two types of fillers and appeared 20 times in total as Table 1 shows.

Table 1. Fillers in a dialogue (*Upstream Intermediate*)

Type of Filler		Fillers (Individual Frequency)	Total Frequency
Non-lexical fillers	Lengthening of sounds	-	-
	Repetitions	-	-
Quasi-lexical fillers		oh (4)	6
		hmm (2)	
Lexical fillers		so (4)	14
		well (7)	
		I see (2)	
		you know (1)	
Total		6 different fillers	20

4.2) ELT Textbook 2: New Cutting Edge Intermediate*4.2.1. Analysis of the units*

The examination of the syllabus, through the different skills, and all the units, determined that this ELT textbook does not include any specific activity directed to the acquisition and practice of fillers.

4.2.2. Analysis of the transcripts

A) Transcript 1 (monologue)

In the monologue selected, 22 different fillers were identified, which exemplified all types of fillers and appeared 41 times in total as Table 2 illustrates.

Table 2. Fillers in a monologue (*New Cutting Edge Intermediate*)

Type of Filler		Fillers (Individual Frequency)	Total Frequency
Non-lexical fillers	Lengthening of sounds	women... (1)	9
		this book is... (1)	
		this book stars... (1)	
		Paris... (1)	
		the... (1)	

		the staging... (1)	8
		this... (1)	
		done... (1)	
		fantastic... (1)	
	Repetitions	women... and women (1)	
		this book is... this book stars (1)	
		a, a lady (1)	
		very, very, very easy (1)	
		I've ever seen, ever (1)	
		the staging...the staging's (1)	
Quasi-lexical fillers	er... (5)	22	
	erm... (7)		
	um.. (9)		
	yeah (1)		
Lexical fillers	actually (2)	2	
Total	22 different fillers	41	

Table 3. Fillers in a monologue (*New Cutting Edge Intermediate*)

Type of Filler		Fillers (Individual Frequency)	Total Frequency
Non-lexical fillers	Lengthening of sounds	women... (1)	9
		this book is... (1)	
		this book stars... (1)	
		Paris... (1)	
		the... (1)	
		the staging... (1)	
		this... (1)	
		done... (1)	
		fantastic... (1)	
	Repetitions	women... and women (1)	8
		this book is... this book stars (1)	
		a, a lady (1)	
		very, very, very easy (1)	
		I've ever seen, ever (1)	

		the staging...the staging's (1)	
		this...this is (1)	
		really, really (1)	
Quasi-lexical fillers		er... (5)	22
		erm... (7)	
		um.. (9)	
		yeah (1)	
Lexical fillers		actually (2)	2
Total		22 different fillers	41

Table 4. Fillers in a dialogue (*New Cutting Edge Intermediate*)

Type of Filler		Fillers (Individual Frequency)	Total Frequency
Non-lexical fillers	Lengthening of sounds	grass... (2)	5
		scarf... (1)	
		how had they... (2)	
	Repetitions	how had they... how had... (1)	2
they didn't put them on the grass (1)			
Quasi-lexical fillers		hmm (1)	5
		oh (1)	
		yeah (2)	
		eh? (1)	
Lexical fillers		so (3)	13
		well (2)	
		let me think (1)	
		actually (3)	
		or something (1)	
		I mean (1)	
		y'know (1)	
		I see (1)	
Total		17 different fillers	25



VI. Discussion

After analysing the results obtained in the previous Tables, we can assert that ELT textbooks tend to include several examples of fillers among their listening activities in order to imitate real conversational situations. Besides, focusing on the materials examined, it has been proved that they fulfil the premise stated on their back covers, that is, to include listening material from realistic and dialy situations. Despite of this, the frequency of fillers and types illustrated depend on the material and the publishing selected.

New Cutting Edge Intermediate employs a larger quantity of fillers in its transcripts than *Upstream Intermediate* in both the monologue and the dialogue. Specifically, in the monologues of *Upstream Intermediate*, there is a visible absence of fillers. What is more, *New Cutting Edge Intermediate* includes a wider variety of fillers, covering and exemplifying all types of fillers, whereas *Upstream Intermediate* only uses quasi-lexical and lexical fillers in their transcripts.

VII. Conclusion

Regarding the aim of the present paper, the results conclude that fillers are inserted in listening activities in the ELT textbooks analysed, especially in the case of *New Cutting Edge Intermediate*, which might respond to their important role in informal and everyday conversations as well as in contemporary and innovative teaching methods for English for foreign learners.

Nevertheless, the present study has limitations that should be considered for future research. For instance, it has included only the analyses of two ELT textbooks, belonging to the same level (intermediate-B1/2). Consequently, further research could be carried out, taking into consideration other publishers, levels and materials or comparing the quantity of fillers appearing in ELT textbooks with the number of fillers in real conversations.

In conclusion, fillers introduced in ELT textbooks offer a valuable approach to real and spontaneous conversations in order to promote and consolidate English language learners' oral skills through direct communicative activities and to overcome the lack of fluency that they tend to present in the speaking mode.

VIII. References

- CORNBLEET, S. & CARTER, R. (2001): *The Language of Speech and Writing*, Routledge, London.
- CUNNINGHAM, S. & MOOR, P. (2005): *New Cutting Edge: Intermediate Student's Book*, Pearson Education, Harlow.

DAVIS, B. H. & MACLAGAN, M. (2010): «Pauses, fillers, placeholders, and formulaicity in Alzheimer's discourse: Gluing relationships as impairment increases.» *Fillers, Pauses and Placeholders*. Ed. Nino Amiridze, Boyd H. Davis & Margarte Maclagan. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company. 189-216.

DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. (1992): *Conversation and Dialogues in Action*, Prentice Hall International, New York.

EVANS, V. & DOOLEY, J. (2002): *Upstream: Intermediate Student's Book*, Express Publishing, Newbury.

HUANG, Y. (2007): *Pragmatics*, Oxford University Press, New York.

RIEGER, C. L (2003): «Some Conversational Strategies and Suggestions for Teaching Them.» *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 36. 2: 164-175.

IX. Appendices

APPENDIX 1: *Upstream Intermediate* "Tapescript for Exercise 8a (p. 22)", pages 192 and 193.

A: So, what do you think of life in England, Amy?

B: Oh, I don't think it's all that different from life in America, really.

A: Oh, how's that?

B: Well, people tend to do the same things at the same stages in their lives. We have the same milestones, if you know what I mean.

A: Hmm, I'm not sure I do. Give me an example.

B: OK. Well, children here in Britain start elementary school at the age of five, don't they?

A: Yes, that's right.

B: Well, it's the same in the US.

A: Oh, I see. But then things are a little different after that, aren't they?

B: Yes, I suppose so. In America, children go to junior high school between the ages of 12 and 14, and you don't have junior high schools here, do you?

A: Not usually, no. Children here go straight from primary, or elementary school to secondary school.

B: Yes, but they leave school at the same age as children in the US.

A: Really?

B: Yes. In America, you can leave school when you are 16, or you can wait until you graduate at 18. If you leave school at 16, you can get a job right away, but if you leave at 18, you can either get a job, or you can go to college. It's the same here, isn't it?

A: Yes, you're right. So, for how long do people go to college in the US?

B: Well, they usually stay in college for four years, which means that they leave when they are twenty-two, but they can also go to junior college, which means that they can leave when they are twenty.

A: I see. So, the education systems are similar in both countries.

B: Yes, but it's not only that. People in the US and in Britain tend to leave home, get married and have children at around the same ages, too.

A: Do they?

B: Yes. People usually leave home at 18 in both countries, because that's when they move away to go to college.

A: That makes sense. So, how old are people in the States when they get married, then?

B: The average age for men is about 27, but women are usually a little bit younger than that – around 25 so that's an average age of about 26. Women tend to have their first child at about 27 on average.

A: Hmm, that's interesting. I think things are pretty similar here.

B: They are. I've studied this a lot, you know!

A: I didn't realise you were so interested in social issues. What other things have you found out?

B: Well, I can tell you that people in America usually buy their first house when they are in their mid thirties at about 35.

A: Really? I would have thought they would be in their twenties.

B: No, most people want to wait before buying property these days, so they rent houses or apartments for a few years first.

A: And what about retirement? How old are people when they stop working?

B: Well, you can stop working when you are 55, but most people don't retire until they are 65 or older. You can get a social security benefits from the age of 62, though.

A: I can't believe you know so much about all this.

B: Well, it's just something I find interesting. I like to find out about how people live around the world and compare life in different countries.

A: And which country would you most like to live in?

B: Oh, I would have to visit them all before I could decide on something like that!

APPENDIX 2: *New Cutting Edge Intermediate "Recording 5"*, pages 166 and 167.

A) I'd like to talk to you about a book that um... I just read while I was on holiday and it's called 'Behaving Badly' and it's by an English writer called Isabel Wolff. Her stories are always about women... and women in their twenties in London at the moment which is why I like them. Erm... this book is... erm... this book stars... a, a lady called Rose who is actually a pet therapist. It's a love story and erm... it's about how Rose has been having a bit of a hard time with men and how slowly she meets somebody and rebuilds her confidence and falls in love again. The book's very, very, very easy to read and erm... one thing I really liked about it was the humour. It's written with a fant – it's just got so many lines in it that are really witty and they make you laugh out loud. Erm... a weak point about it could be that the story is possibly a little bit predictable. I'd recommend it to anyone who likes to really switch off



when they read so it was great for a holiday it was nothing too challenging. It was just pure escapism.

B) I think the best film I've ever seen, ever, probably is 'Moulin Rouge'. It was directed by an Australian man called Baz Luhrmann and it stars Ewan McGregor and Nicole Kidman. It's based in Paris... Moulin Rouge is a club and it's basically the story of a poet and an actress who er... fall in love and have a lot of problems and finally end up together. I think it's er... what I really like about the film is the way it's like theatre in the cinema. The songs are absolutely fantastic. The... er... the staging... the staging's marvellous, the dance routines are absolutely um... are inspiring quite frankly. And one of the things I didn't really like about it was, mostly at the beginning of the film, which is extremely fast-moving, and frankly if you look at the screen it gives you a headache. I know a lot of people don't like films with songs in but this... this is done... this does that really, really absolutely fantastically I'd recommend it to anyone.

C) About two weekends ago, I went to see a concert um... in Earls Court in London. Um... it was Justin Timberlake. Er... it was called Justified. Er... I'm not the biggest fan of Justin Timberlake, but my friend got me a ticket so I went along with her. And actually I was really impressed by him. Um... he writes all the stuff himself. He is an amazing singer, which was good to find out. He was incredible singing live. Um... the best thing I thought about the concert was his dancing and the dancers. They were just absolutely fantastic... and the lighting was amazing. The musicians were incredible and erm... it was really loud and fun and the atmosphere was brilliant. Um... the only bad thing about it was that I was sitting quite far back so I couldn't really see his face very well but I didn't have anything in the way of my view so it was OK. Um... I'd definitely recommend going to see Justin Timberlake because it is a big erm... and exciting show. Um... yeah, I really enjoyed myself.

APPENDIX 3: *New Cutting Edge Intermediate* "Recording 1", page 172.

A: So, there was a carrot, a scarf and some coal in the middle of some grass...

B: Yes.

A: ... but no one had put them there.

B: That's right. No one had put them on the grass.

A: So, how had they... how had these things got into the field?

B: Well, that's what you've got to find out, isn't it?

A: Hmm. Let me think. Had someone actually taken these things onto the grass? I mean they hadn't fallen from an aeroplane or something.

B: No, they hadn't fallen from an aeroplane. Someone had taken them into the field, but they didn't put them on the grass.

A: They didn't put them on the grass... so, how had they... ?

C: Had they put them somewhere else? Somewhere higher up, not on the grass? Is that right?

B: Yeah, you're getting there.

C: Yeah, I think I know this actually. Had there been snow on the ground at one stage, and that snow had melted?

B: Yeah, you've got it.

C: Yeah, and they'd made a snowman – y'know, carrot for the nose, coal for the eyes, scarf...

A: Oh, I see.

C: ... and when the sun came out, the snowman melted and the things ended up on the grass even though no one had actually put them there.

B: That's it! Simple, eh?

A: Well, it is if you know the answer!

B: I've got another one. See if you can get this one...

Language Used in Corporate Weblogs. An Analysis of Starbuck's Weblog

José Valero Mechó
jvalero.mecho@gmail.com

I. Abstract

The aim of this article is to analyze the language used in weblogs, which is one of the cybergenres of the Web 2.0 communication that is widely used in many communication contexts, either formal and informal. Some attention has been paid to this cybergenre from the field of discourse analysis (Herring et al. 2005). I will focus my attention on the study of the specific language used in one type of weblogs, namely, corporate weblogs. These blogs are published by or with the support of an organization to reach that organization's goals (Fredrik, 2004). I selected one well-known corporate weblog as the object of the present study, that is, the Starbucks' blog. The focus of my study is to analyze the language used in this blog in order to know to what extent formality features are used and how they shape the discourse type employed in these blogs. The variables taking into account for the study are: first, formality features (i.e., formal or informal language) found in the entry and comments that will be analyzed and, second, discourse features (i.e., written or spoken discourse) found in the weblog that will be analyzed. The main results of this study show 1) the informal language used in corporate weblogs, and 2) the hybrid nature (i.e., a mixture between written and spoken language) of blogs concerning the language employed in them (Ruiz-Garrido and Ruiz-Madrid, 2007). These results are discussed and suggestions for further research are given.

Keywords: Language, corporate weblogs, Starbucks, formality, discourse.

II. Introduction

Merriam-Webster, editor of dictionaries and reference texts, publishes each year a list of the ten most outstanding words. These are usually words which have been popular among people in the last twelve months. According to CNN, the top position in the 2004 list was given to blog, the latest genre of internet communication that has attained widespread popularity (Herring et al. 2005). Along this line, according to Sifry of Technorati, over 37.3 million blogs were being tracked by Technorati in May 2006; on average, a new weblog is created every second. Weblogs (usually shortened to blog, but occasionally spelled web blog) can be defined as "frequently modified web pages in which dated entries are listed in reverse chronological sequence" (Herring et al. 2004:1). That is to say, they are like a website on which users can write about anything. But it is a special kind of site that is created and maintained by a person who is passionate about a subject and wants to tell the world about his or her area of expertise. A blog is usually written by one person. However, there are also group blogs (written by several people) and even corporate blogs (also called executive blogs) produced by a department or entire company (without individual personalities at

all), but these are less common. The most popular form by far is the individual blog (Scott, 2007).

III. Objectives

The aim of this article is to analyze the language used in corporate weblogs. I will especially focus my attention on the analysis of the language used, by writers and users in the weblog of Starbucks -the largest coffeehouse corporate in the world-, in terms of formality (i.e., formal or informal language) and in terms of discourse (i.e., spoken or written discourse).

IV. Features of Corporate Weblogs

Fredrik (2004) defined corporate weblog as “a blog published by or with the support of an organization to reach that organization's goals (promotion, customer service, etc.)” There are some basic features that are specific of corporate weblogs. According to Hill (2005) and Wood et al. (2006), corporate weblogs

- provide a friendly and somewhat casual interface (i.e., connection) to the company,
- allow the visitor to find out if the available information on the blog is relevant, honest and consistent,
- expand their audiences without having to rely on traditional, and often inefficient, means of communication with their customers,
- take a minimum effort and a modest low cost for the company,
- could be a very effective strategy for promoting products and services, helping reduce advertising and marketing costs,
- offer a greater Web visibility and therefore presence in the market, and
- play an important role in increasing the visibility and credibility of a business.

To sum up, according to Hill (2005) corporate weblogs might be used as a tool for marketing and communications. Moreover, they can help organizations to participate in business enhancing conversations to build relationships for both current and future customers, partners, and employees (Wood et al. 2006).

As mentioned above, the aim of this article is to analyze the language used in corporate weblogs. Crystal (2001: 15) also points out the relevance of the language (i.e., style) used in blogs and describes it as “the process of writing in its naked, unedited form”. In fact, blogs utilize both the attributes of on-line, informal spoken language with those of the conventional written monologue. Indeed, weblogs are socially interactive, immediately revisable, and somewhat spontaneous, which are features of

the oral communication and at the same time they contain self-reflective thoughts inserted in continuous public written conversations



V. Method

The general methodology of this study involved an analysis of the language employed by writers and users in Starbucks' weblog. Starbucks Corporation is an international coffee and coffeehouse chain based in Seattle, Washington. It is the largest coffeehouse company in the world, with 17,009 stores in 55 countries, including over 11,000 in the United States, over 1,000 in Canada, over 700 in the United Kingdom, and over 150 in Turkey (Source Starbucks' website¹). The Google Blogs² browser was primarily used in order to locate and analyze the weblog. For further understanding, the Starbucks' website and google.com³ were also searched. I used a variety of keywords for the search, such as «Starbucks' weblog» or «most outstanding corporate weblogs».

My aim in this paper is to analyze the language used by writers and users in the weblog of Starbucks. In order to do so, I have analyzed a sample of the corporate weblog mentioned above. For the content analysis, I selected the most popular entry⁴ written by the president of the company in America and posted during August of 2010, and thirteen comments made by the users of the weblog. The variables taken into account for the analysis are:

1. Formality features (i.e., formal or informal language) found in the entry and the comments that have been analyzed. The analysis of such features will help to observe the informal communication register used in blogs. According to Crystal (1992: 142), in stylistic and sociolinguistics studies, formality can be defined as a dimension of social behaviour ranging from the most strictly regulated to the least regulated, and reflected in language by varied linguistic features. Highly formal language involves carefully organized discourse, often with complex syntax and vocabulary, which closely follows the standard language, and which is often sensitive to prescriptive judgements. Highly informal language is very loosely structured, involving a high level of colloquial expression, and often departing from standard norms (such as by using slang, regionalisms, neologisms, and code mixing). As shown in

¹ Available at <http://www.starbucks.com/> (09/12/2011)

² Available at <http://www.google.com/blogsearch> (16/11/2011)

³ Available at <http://www.google.com/> (15/11/2011)

⁴ Available at <http://blogs.starbucks.com/blogs/customer/archive/2010/08/16/starbucks-voted-best-coffee-two-years-in-a-row.aspx?PageIndex=1> (09/12/2011)



2. **Table1**, there are numerous differences between formal and informal language.

Table1. List of Main Differences between Formal and Informal Language
(Source Universidad de Los Andes website)

Formal Language	Informal Language
<p>It is used in academic writing (e.g., essays, reports, resumes, theses, and the like), and formal social events such as public speeches, graduation ceremonies, and assemblies depending upon the topic.</p>	<p>It is suitable for ordinary conversations, letters to friends or e-mails.</p>
<p>It is more commonly used in writing than in speech.</p>	<p>It is more used in everyday speech (especially, conversations) than in writing.</p>
<p>It follows the conventions of “standard” language; i.e., it uses language forms that often grammatically and lexically considered “correct” or agreed upon by most educated users of the language. For example,</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentences are often long and complex; ➤ Subject-verb agreement is observed; ➤ Contractions are avoided; ➤ The passive voice is often used (making it more impersonal); ➤ It is better organized and thought out; ➤ Clear and precise vocabulary is used; hence, clichés, colloquialisms, idioms, phrasal verbs, proverbs and slang are avoided. Likewise, a lot of synonyms are used in order to avoid the repetition of the same words. Also, much vocabulary derived from French and Latin is used. ➤ When spoken, words are more carefully and more slowly pronounced than in informal English. 	<p>It often violates the conventions of “standard” language. For example:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentences are often short (or choppy) and simple; ➤ Subject-verb agreement is not necessarily observed; ➤ Contractions and acronyms are very common; ➤ The active voice is often used; ➤ It is less organized and thought out; ➤ The vocabulary used is somewhat liberal; hence, lots of abbreviations, slangs, informal discourse markers, and phrasal verbs. Also, vocabulary derived from French and Latin is not common. ➤ When spoken, words are less carefully and more quickly pronounced (often chopped) than in formal English.

3. Discourse features (i.e., spoken or written discourse) present in the entry and comments that have been analyzed. These features will help to state the hybrid nature (i.e., a mixture between written and spoken register) of blogs concerning the language



employed in them (Ruiz-Garrido and Ruiz-Madrid, 2007). Spoken and written languages are acknowledged as two different ways of communicating with different complexities. As shown in Table2, Biber (1988) discusses a number of commonly held views on differences between them.

Table2. List of Main Differences between Written and Spoken Discourse

	Written Discourse	Spoken Discourse
Grammatical intricacy	Written language is more structurally complex and more elaborate.	Sentences in spoken discourse are short and simple.
Lexical density (refers to the ratio of content words (i.e. nouns, verbs, adjectives, and adverbs) to grammatical or function words (e.g. pronouns, prepositions, articles) within a clause)	Spoken is less lexically dense than written discourse.	
Nominalization (refers to presenting actions and events as nouns rather than as verbs)	Written discourse has a higher level of nominalization than spoken discourse: i.e., more nouns than verbs.	
Explicitness (it depends on the purpose of text).	Written discourse is more explicit than spoken discourse.	
Contextualization refers to the extent knowledge of context is needed to interpret a text.	Writing is more decontextualized than speech.	Speech is more attached to context than writing because speech depends on a shared situation and background for interpretation.
Spontaneity	Written discourse is organized and grammatical.	Spoken discourse lacks organization and is ungrammatical because it is spontaneous and contains more uncompleted and reformulated sentences.
Repetition, hesitation and redundancy		Spoken discourse contains more repetition, hesitations, and redundancy because it is produced in <i>real time</i> (i.e. on the spot). It has many pauses and fillers, such as 'um', 'er' and 'you know'.

VI. Results and Discussion

709



Formality features

In the weblog analyzed, I found a broad number of informal features such as negation and verb contractions, discourse markers, abbreviations, colloquialisms among others, which are typical expressions from informal language and state the informal communication register used in blogs. Regarding the use of contractions, I found examples of negation (e.g., *wouldn't*, *wasn't*, *don't*) and verb contractions (e.g., *we're*, *it's*, *I'm*). As shown in the following examples:

1. I *wouldn't* know where to drink my coffee if there *wasn't* a Starbucks. Posted by 4everStarbucks.
2. I love Starbucks, BUT you *don't* serve your bold label long enough during the day. Posted by berniac.
3. *We're* honored that you have again selected Starbucks as the best coffee in the U.S. Posted by Cliff Burrows (President Starbucks Coffee U.S.)
4. Wherever I travel, I look for the Starbucks sign. *It's* almost like finding a bit of home. Posted by ajromano.
5. *I'm* hooked on Starbucks and whenever I go (...). Posted by cap614.

In examples (6), (7) and (8), I found discourse markers such as *then*, *okay*, *yeah*, *you know*, which are typical of an informal oral conversation.

6. Sorry, but Coffee Bean has become my Coffee of Choice...if they aren't around, *then* I come to Starbucks...Posted by happyasabchbum.
7. *Okay* even though I am not a coffee drinker I have the Starbucks app on my iPhone. This is for my tea fix and the wife's Mocha Frappe addiction. :) Posted by gs121432.
8. *YEAHH!!* (...) before going to customs at Miami airport you can smell the distinctive aroma, and *you know* you are home. Posted by uruguaya.

Finally, as shown in examples below, I found abbreviations and colloquialisms such as *y'all* (i.e., *you all*), *go thru* (i.e., *go through*), *congrats* (i.e., *congratulations*), which are typical expressions from informal language.

9. THANKS for a great cup o joe! *Y'all* make my day almost every day! Posted by langeloro
10. I love my Starbucks and *go thru* withdrawals if I dont get 1!!
Posted by debbe1954.
11. *Congrats!* Love your coffee, have to have it every day. My favorite is the Mocha with no whip. Posted by bethel37.

As shown in the example (3) above, the presence of such informal features might be surprising when they are used by the president of the company, since they should show a serious image. In this case, the use of informal features might respond to one of the features of the corporate weblogs already discussed in section 2, which is to provide a friendly and somewhat casual interface (i.e., connection) to the company.

Discourse features

Concerning the discourse features of the analyzed posts, I found a wide number of features such as grammatical intricacy, nominalization, spontaneity, fillers and so forth, which help to state the hybrid nature (i.e., a mixture between written and spoken discourse) of blogs concerning the language employed in them (Ruiz-Garrido and Ruiz-Madrid, 2007). Regarding the grammatical intricacy, an overwhelming part of the posts that I analyzed contain short and simple sentences, which is typical from spoken discourse.

As to the nominalization, I found comments with a higher level of nominalization (i.e., more nouns than verbs), which is one of the features of the written discourse. For example:

12. I used to be a twice-a-day Starbucks regular but now only visit once a *week* or so. The *Zagat survey* is great but I wouldn't let it go to your *heads*. As *Starbucks* has become more "popular" the *quality* of their *product* has definitely gone down to be more marketable and cost-effective. And at the same *time*, overstressed *staff* have pushed "*Quality of service*" down to the barely-tollerable *level*. I know of many, smaller local *establishments* that could never win a national *survey* but serve much better *coffee & espresso* than the current *Starbucks offerings* and are still able to greet their *customers* with a genuine *smile*. It's unfortunate that I and a lot of other true coffee *lovers* have now begun to view *Starbucks* as little more than the *McDonalds* of coffee *chains*. Posted by Boveejg

As shown in the example (13), I found comments in the analyzed blog that lack organization, typical from the spontaneity of the spoken discourse.

13. What can i say i get my coffee at least 5 working days evenings....twice daily ! i work in San Francisco... driving those cable cars.... my first trip i get that coffeethe Bay & Taylor st.. Starbucks ... that staff is wonderfull they really kick Butt..... Tourists ...tourists wow they keep my going .. thanks again Amy ... Chris ... Sarah... and the rest of the gang... much luv... Mr_love_Coffee.



Finally, I found fillers such as *um*, *er* and *you know* that are normally used in spoken discourse.

VII. Conclusion

This paper has reported on the analysis of the language used in the corporate weblog of Starbucks, in terms of formality (i.e., formal or informal language) and in terms of discourse (i.e., written or spoken discourse). In this sense, regarding the results obtained, I can conclude that corporate weblogs might be playing a double role regarding the language employed in them. On the one hand, in terms of formality, the presence of informal features of the language used in corporate weblog responds to the informal language used in blogs. Moreover, although it may be surprising when such informal language is used by the representatives of the corporate, it provides a friendly connection of the bloggers to the company. On the other hand, concerning the discourse features in corporate blogs, the relation between spoken and written discourse is complex and hybridization (i.e., a mixture between written and spoken discourse) takes place.

The present analysis has examined a corporate weblog, its formality features (i.e., formal or informal language), and its discourse aspects (i.e., written or spoken language). Further research could involve investigating, for instance, those similarities and differences that exist between the characteristics of the language used in the corporate weblogs and the characteristics of the language used in non-official blogs.

Acknowledgements

I would like to thank Patricia Salazar Campillo and Irene Bartoll Gonell for their advices

VIII. References

- BIBER, D. (1988): *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CRYSTAL, D. (1992): *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*, Blackwell, Oxford.
- CRYSTAL, D. (2001): *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FREDRIK, W. (2004): Your Guide to Corporate Blogging. Available online 19 November 2011. <http://www.corporateblogging.info/2004/06/corporate-blog-short-definition.asp>
- HERRING, S. C. et al. (2004): Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs. *Corporate Identity in the Blogosphere 21 Proceedings of the Thirty-seventh Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-37)*.



Los Alamitos: IEEE Press. Available online 01 December 2011.
<http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/04/205640101b.pdf>

HERRING, S. C. et al. (2005): Weblogs as a Bridging Genre. *Information Technology and People*. 18 /2, 142-171.

HILL, J. (2005): *The Voice of the Blog: The Attitudes and Experiences of Small Business Bloggers using Blogs as a Marketing and Communications Tool*. Unpublished master thesis, University of Liverpool. Available online 01 December 2011.
<http://jeffreyhill.typepad.com/voiceblog/files/MBADissertation.pdf>

PINAR SANZ, M. J. (2007): Weblogs as a Subgenre of Political Communication/Marketing. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 2. Available online,

http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2007/articulo6_Maria.pdf

RUIZ-GARRIDO, M. F. and M. N. Ruiz-Madrid (2007): Corporate Identity in the Blogosphere: The Case of Executive Weblogs. *Identity in the Professions. Legal and Corporate Citizenship*, Peter Lang, forthcoming (unpublished version).

SCOTT, D. M. (2007): *The New Rules of Marketing and PR: How to Create a Press Release Strategy for Reaching Buyers Directly*, John Wiley & Son, Hoboken (NJ).

WOOD, W. et al. (2006): Blogs and Business: Opportunities and Headaches. *Issues in Information Systems*. VII/2, 312-316. Available online,
http://www.icisonline.org/iis/2006_iis/PDFs/Wood_Behling_Haugen.pdf

ZAPATA, A. A. (2008): *Formal versus Informal English*. Available online 19 November 2011.

http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/azapata/materias/english_4/formal_vs_informal_english.pdf

An Analysis of Second Life in Foreign Language Learning and Teaching: Exploring its Potential

Gloria Sánchez Muñoz
jvalero.mecho@gmail.com



I. Abstract

The use of Information and Communication Technologies (ICTs) in language learning and teaching has greatly increased in the last decade. Among the different technological tools used in the learning process, virtual worlds have gained popularity among educators and students (e.g. Warburton, 2009; Wang & Burton, 2012; Zhang, 2012; Duncan et al., 2012). This article explores the different possibilities the virtual world *Second Life* (SL) offers in the language learning process. SL is an online virtual world where residents all over the globe can interact through their avatars by which they can collaborate and learn in an experimental way. This paper offers a theoretical approach about the potential of SL in foreign language education. Firstly, it explores the use of this platform in education, explaining its origins, evolution and current changes. Secondly, it will focus on the advantages and disadvantages of the use of this virtual world for learning languages, paying special attention to the different learning environments, the students' motivation, and the educational activities amongst others. This paper will conclude with a section of pedagogical implications in which an activity will be proposed to show the different implications of SL in a foreign language classroom. Students will have to work on four different activities that will be based on one of the main four language skills that are established by the Common European Framework of Reference (CEFR): writing, speaking, listening and reading. After explaining the activity, special attention will be paid to the strengths and weaknesses of this specific task.

Keywords: Second Life, Virtual Worlds, resident, avatar, Foreign Language Learning.

II. Introduction

Second Life (henceforth SL) is an online virtual world that was launched in 2003 and developed by Linden Lab (Senges, 2007). It can be easily downloaded and accessed online, and anyone can create a user account for free. SL users are called residents and they can interact with each other through their avatars. Residents can visit many destinations, meet other residents, play games, do business, socialize, and of course, most importantly learn languages among many other activities. «SL is a 3-D simulation of the real world. Almost everything you can find in the real world has its SL equivalent» (Duncan et al., 2012:3). The virtual space of SL is divided into islands, and on the official SL website, destinations are split into many categories¹. Avatars can travel by walking, running, teleporting or flying as shown in figure 1.

¹ <http://secondlife.com/destinations>



Figure 1. Avatar flying

SL is one of the most popular virtual worlds (Wang & Burton, 2012). Nowadays, SL has more than 31 million residents. The growing number of users in the last six months can be seen in the following graph².

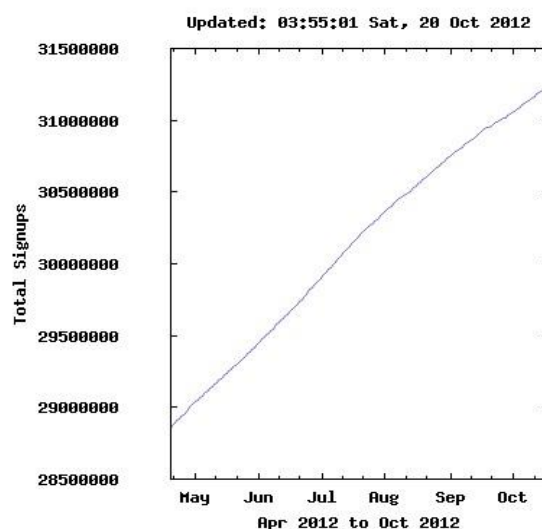


Figure 2. Development of SL users from April 2012 to October 2012

(Taken from: <http://taterunino.net/statcharts/signupstotal400.jpg>)

This virtual world has countless applications, such as; arts, science, religion, and entertainment among many others. However, it must be noted that this tool is very useful in education and its popularity is indeed increasing every day. SL has developed beyond its initial expectations and has created different islands devoted exclusively to education. Through SL we can experiment and learn from a range of different topics in many different educational fields.

Although there is great interest in the affordances that virtual worlds have in educational settings (Salmon & Hawkridge, 2009; Warburton, 2009; Dalgarno & Lee, 2010), and their future use in education (Salmon, 2009), there has been relatively little said about the potential of SL when dealing with language learning and teaching.

² <http://www.gridsurvey.com/>

In this paper, I explore the advantages and disadvantages of SL in Foreign Language (henceforth FL) education, focusing on different aspects such as, the different learning environments, the students' motivation, the educational activities, along with various other characteristics. The last section of this paper will include some pedagogical implications where different activities to be applied in the FL classroom will be described.

III. Objectives

Although there is great interest in the affordances that virtual worlds have in educational settings (Salmon & Hawkrige, 2009; Warburton, 2009; Dalgarno & Lee, 2010), and their future use in education (Salmon, 2009), there has been relatively little said about the potential of SL when dealing with language learning and teaching.

In this paper, I explore the advantages and disadvantages of SL in Foreign Language (henceforth FL) education, focusing on different aspects such as, the different learning environments, the students' motivation, the educational activities, along with various other characteristics. The last section of this paper will include some pedagogical implications where different activities to be applied in the FL classroom will be described.

IV. Material and Method

This research project was developed in the year 2013 as part of a subject in the English Studies Degree. After conducting some research on Second Life, it was observed that it was essential to investigate its potential in a FL classroom. However, as it was quite difficult to conduct an experimental study due to time and resource limitations, a theoretical study was selected.

To start writing this paper, a lot of research on published material was done to be able to analyze the advantages and disadvantages of this tool. With the information obtained, some activities were designed to be applied in a FL classroom.

In order to explore the positive and negative points of SL, an avatar was created in this virtual world to become familiar with all the different applications this platform provides. Contact with other users was also essential to develop the findings offered in this paper.

V. Results and Discussion

Advantages of SL in Foreign Language Learning and Teaching

As it has been mentioned, SL is a really powerful tool for language learning. Both students and teachers can benefit from the affordances provided by this device in order to improve their language learning

process. This section presents a list of advantages when using SL for FL learning and teaching, and they are as follows: 1) Realistic environments, 2) Social interaction and collaborative environment, 3) Learner's motivation, 4) Constructivism and experimental learning, 5) Educational activities, and 6) Immersion.

1. Realistic environments

The language learning process can be done in realistic environments. Students are able to learn the target language within a real context. According to Dalgarno and Lee (2010) «Simulated 3-D environments modeled on real places and objects have the potential to provide an enhanced sense of realism and a greater sense of presence» (p.9). Learning a language is not just learning its structures, grammar or vocabulary, it also involves learning its culture and traditions. SL offers this possibility because residents can virtually travel to any country anywhere in the globe (see Figure 3) to learn the target language. Sockett and Toffoli (2012) establish that «when learners participate in virtual communities with other English users, opportunities arise to use the language in real context» (p.10).



Figure 3. The city of London in Second Life

2. Social interaction and collaborative environment

Social interaction is essential to achieve the different goals and objectives in the language learning process. Through interaction, students can learn from each other in a collaborative environment, making the learning process more rewarding. As stated by Dalgarno and Lee (2010):

Multi-user 3-D environments can allow learners to carry out tasks together rather than just communicate. It is widely acknowledged that cooperative and collaborative learning strategies should involve activities and tasks that entail positive interdependence between participants. (p.16)

SL encourages socialization among its users. What is more, students have the opportunity to collaborate in a wide range of activities internationally using the target language to enhance social interaction. This socialization

appears to aid engagement and collaboration in all educational environments:

Social is not just defined as interactions between individuals and groups, but also between individuals and the spaces they co-construct around themselves. The act of building and producing hence becomes a powerful training and teaching tool supporting socialization and extending opportunities for conceptual thinking and exploration. (De Freitas & Veletsianos, 2010:3).

718



3. Learner's motivation

Another of the main advantages of SL deals with the motivation of the learner. In the 21st Century new technologies surround us; nowadays almost nobody uses an encyclopedia or sends handwritten letters. Students also get bored when they have to translate sentences, complete the gaps in an activity or read aloud a text in their FL classroom. So, teaching methods have also changed. ICTs have opened a new way in education and have encouraged learner's motivation. According to Senges (2007), students learning languages in the virtual world of SL are really stimulated because they learn in a fun and new way. Besides, according to this author, the realism of virtual worlds is a positive point to develop this feeling of excitation. SL also encourages learners to be interactive and to increase their self-confidence (Duncan et al., 2012). Moreover, this virtual world provides its users with "lived experiences" that promote their motivation. SL residents can do things that would be impossible or really difficult to do in the real world, such as flying or teleporting (Twining, 2009).

4. Constructivism and experimental learning

SL allows learners to construct personal knowledge through simulation, experimentation and interaction among residents and objects (Dalgarno & Lee, 2010). Furthermore, virtual worlds stimulate constructivist learning theories. Constructivism states that learning is a process where students actively work to promote their knowledge. «In constructivism, students actively participate in the knowledge creation process rather than merely receiving knowledge from the transmitter (i.e. the teacher)» (Inman et al., 2010:56). So, students will feel more motivated when learning foreign languages in SL because they will experience and build their own knowledge through their own avatars and they will make their own decisions.

5. Educational activities

SL offers a wide range of educational activities used by teachers for designing the activities of the FL classroom. Duncan et al. (2012) offer the following classification:

Table 1. Educational activities

EDUCATIONAL ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none">• Problem-based learning• Enquiry-based learning• Game-based learning• Role playing• Virtual quests• Collaborative simulations (learn by simulation)• Collaborative construction (building activities)• Design courses (game, fashion, architectural)• Virtual laboratories• Virtual fieldworks• Attending lectures or classes

These activities pursue different objectives and are based on different learning theories and hypotheses, such as experimental learning, collaborative learning, constructivism, problem-based learning, or instructional learning among many other approaches. So, teachers can plan their lessons trying to mix these activities in order to cope with all types of learners. Every student has a different learning style, so it is important that teachers use different materials and methodologies to fulfill every learner's needs. The applications of these different activities in a FL classroom through SL will be presented in the final section of this paper.

6. Immersion

Immersion is one of the main ways in which learning can be acquired. All children learn their mother tongue through immersion. Of course, it is the best way to master a language. Virtual worlds offer the possibility to learn the target language by immersion with other learners (Salmon & Hawkridge, 2009).

SL offers an immersive experience and a strong sense of co-presence when other avatars are present. In an educational context, this co-presence can be understood as the presence of student and teacher in the same virtual environment. The contributions of both and their abilities are key elements to successful learning transactions (Warburton, 2009).

Disadvantages of SL in Foreign Language Learning and Teaching

In this section, this paper offers the main disadvantages or limitations of SL. We will analyze the problems that both educators and learners may face in the FL learning process. The aforementioned disadvantages are as follows: 1) Technical problems, 2) Unfamiliarity of SL, 3) Absence of non-verbal communication, 4) Choice of educational activities, 5) Educational level, and 6) Inappropriate content.



1. Technical problems

One of the disadvantages of FL learning and teaching through SL is related to its software. As SL is still an emerging platform, some of its applications do not work properly and occasionally computers freeze. According to Senges (2007) «Once a week, SL does not work during some hours because of its maintenance; and every two weeks, its users need to download and install a new version of the program» (p.70). So, these technical difficulties can be a drawback when using this tool in a FL Classroom. Therefore, teachers may waste lots of time trying to restart computers or to solve technical problems.

2. Unfamiliarity of SL

Another limitation in the use of SL for educational purposes deals with the unfamiliarity of this device. Teachers and learners need time to use this tool properly and to implement activities (Dalgarno & Lee, 2010). At first, neither teachers nor students know how to use the different applications this software offers. They cannot control their avatars, chat with other residents, teleport to other destinations or just change their avatar's clothes. Developing these skills is not easy, so educators have to take extra time to master this virtual world, in order to be able to design activities and to assist the learners (Zhang, 2012). Fortunately, Graham Davies³ wrote a complete tutorial for SL. In this tutorial users can learn from how to install the software to how to buy and build a new land.⁴

3. Absence of non-verbal communication

The main and final objective of a language is the ability to communicate. In order to communicate, people do not use just words. Body language also plays an important role. The way people move their hands, their gestures and expressions, the tone of their voice or their rhythm are important elements to achieve this final goal of communication. Unfortunately, virtual worlds do not show their residents' body language, and this fact can damage communication. The main problems users have faced due to the absence of non-verbal communication are connected with turn takings. The results of a research conducted by Zhang (2012) show that:

The absence of such non-verbal cues sometimes can be problematic because interlocutors are generally unable to determine when it is the appropriate time to interpose, especially in talk mode. Consequently, interruptions or simultaneous talk among the interlocutors are often expected (Zhang, 2012:6).

³ Graham Davies was a professor of Computer Assisted Language Learning (CALL), Founder President of EUROCALL, and one of the main precursors of SL in Europe.

⁴ <http://www.ict4lt.org/en/IntroSLViewer2.doc>

4. Choice of educational activities

Teachers should be aware of the different activities proposed to their students through SL. Depending on the activity; students will play an active or passive role. Duncan et al. (2012) consider that if teachers focus on student learning, attending lectures would be really didactic for them although they will have a passive role, while those activities dealing with collaborative construction will help students to build their own knowledge and they will play an active role. So, educators will have to plan and design their activities carefully in this virtual world depending on the role they want their students to play.

5. Educational level

SL cannot be used in all educational levels. Only people who are over 18 years old can create an account in this virtual world. Although, it is true that there is a version of SL called Teen SL for users who are between 13 and 17 years old (Wang & Burton, 2012). Both versions are built by their users.

6. Inappropriate content

Within the virtual world of SL, we may find inappropriate contents for an educational setting. Sex, violence, insults, bullying and even avatar harassment or sexual assaults are examples of the improper behavior of some residents. All the problems users may face do not allow an effective learning and sometimes challenge teachers to keep a friendly environment (Zhang, 2012). Teachers need to be aware of any kind of inappropriate content in order to take measures.

Pedagogical implications

This section proposes an activity to show some pedagogical implications of SL in a FL classroom. After explaining the activity, special attention will be paid to the strengths and weaknesses of this specific task.

The proposed activity can be adapted in order to fit other educational levels or languages. However, my proposal is for students of English as a FL with an upper-intermediate level.

In order to design this activity, teachers must buy a private island in SL (see Figure 4). In the official website of this virtual world, there is a marketplace section where residents can buy islands, houses, art or animals among many other products.⁵ Many islands are for free.

⁵ <https://marketplace.secondlife.com/>



Figure 4. Private Island for sale in SL

Once, the island is bought, it will be also necessary to purchase four huts in the marketplace. In each hut, students will have to work on a different activity that will be based on one of the main four language skills that are established by the Common European Framework of Reference (CEFR): writing, speaking, listening and reading. Table 2 shows the distribution of the activities in the different huts.

Table 2. Distribution of huts

HUT	SKILL
Hut 1	Writing
Hut 2	Speaking
Hut 3	Listening
Hut 4	Reading

Students will be divided in four homogenous groups (see Figure 5) at the beginning of the activity and they will spend an average of 20 minutes in each hut, working on a different skill. It is important to take into account that the number of students in each group and the time devoted to each activity can also vary depending on the classroom profile and the duration of each lesson.

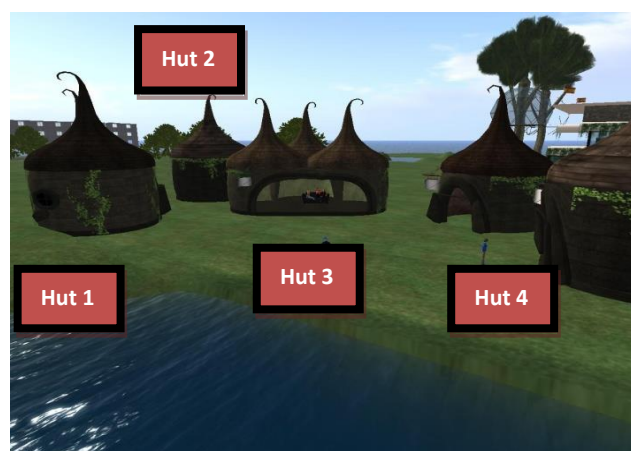


Figure 5. Island with four huts

Before starting the activity, students will have a session to access to SL in order to create their avatars and to familiarize themselves with the tool. The role of teachers is essential to explain to their students the different applications of this software. Educators will also have an avatar to act as moderators while the activity will be running.

So, once the students know how to use SL, the activity can be developed. The four tasks students will have to carry out in each of the different huts are explained below.

1. Hut 1 (writing)

In this hut, students will find a writing workshop. First of all, they will be welcome by a teacher and invited to take a seat (see Figure 6). Then, they will attend a five-ten minute lecture about how to write a good composition. In this lecture, the teacher will deal with key aspects such as how to organize ideas, how to write good introductions, how to follow good structures and how to conclude an essay.



Figure 6. Writing workshop

Once, the lecture is finished, students will be asked to work in small groups. Each group will have to work on a different topic. So, they will have to start an activity which involves brainstorming about their topic. Each member of the group will have to suggest at least three different ideas. With these ideas, they will try to write their outline. After writing their outlines, the teacher will check them and if they are correct, students will have to finish the composition individually following the group outline. At the end, every student will read aloud his/her composition to see the differences and similarities among them. Students will realize that with the same topic, they can write many different things.

Different topics are suggested for this workshop, namely, social networks, education at home, environment, vegetarianism, domestic violence, addictions to new technologies, diet and health, knowledge of new cultures, equality between men and women, and renewable energies among many other possible options.

2. Hut 2 (speaking)

Inside this hut, students will find a department store with some shops and restaurants. Once the group of students enters this hut, they will be given a different role. The different roles are: shopping assistants, customers and waiters. In this activity, students will have to use the voice application to communicate with their classmates.

Students will change their roles every five minutes, so they will be able to adopt a different role during the activity. They will also find cards with vocabulary attached to some specific objects. Thus, students will learn vocabulary related to specific fields. For example, if learners are in a sports store (see Figure 7), they will learn words such as *racket*, *helmet*, *bat*, or *gloves*, and sentences like *how much does it cost?*. If they are in a restaurant (see Figure 8), they will ask for the bill, for the menu, or for the dessert. Students will be asked to use formal and polite language during the activity, which means that they will construct correct and formal clauses using Standard English.



Figure 7. Sports store in SL

Figure 8. Restaurant in SL

3. Hut 3 (listening)

Inside this hut, students will find a cinema (see Figure 9). They will watch a fragment of the documentary film «Super Size Me» directed and starred by Morgan Spurlock. After watching this fragment, students will be asked to answer some questions in order to know if they have understood the film. The different questions suggested for this listening comprehension are:

- Has obesity stopped increasing in America?
- Is obesity only an American problem?
- What is Morgan going to do?
- What does Morgan's girlfriend think about what he is going to do?
- What was the protagonist's health status before starting the experiment?
- How did Morgan feel after his first Supersize meal?



Figure 9. Cinema in SL

4. Hut 4 (reading)

Students will have to read a text about Halloween. In this text, they will learn about the history of this festivity and then they will have to teleport themselves to Halloween town in SL (see Figure 10) where they will go on a virtual quest.



Figure 10. Halloween town in SL

Students will have a list of questions to answer related to the text they have read and others that will be only answered after visiting this new destination. In Halloween Town they will find clues to answer the questions. Students will have to work in teams, in a collaborative environment in order to find all the answers.

Advantages and disadvantages of the activity

In this activity, teachers work through different educational activities, such as: virtual quests, role-playings, lectures, workshops or collaborative construction activities, so this will let them use different methodologies and therefore suit all learning styles. What is more, in a single activity learners are going to work on all the different skills.

This activity will enhance students' motivation. Students should feel more excited because they will be working with new technologies, and they will have the chance to work in a real context. They will visit different destinations and they celebrate an English festivity.

Learners are able to practice real speaking and writing using both SL voice and chat applications. That will also motivate them, because they will feel a real need to use the target language.

Students will learn in a collaborative environment, through constructivism and experiential learning. Part of this activity is designed to work in teams, so, collaboration among students is essential. Besides, they will experiment in order to build their own knowledge.

As a limitation I should point out the time needed to design the activity, the time needed to familiarize with SL and the time needed to explain the different tasks to the students. Furthermore, as it has been mentioned in this paper, one of the main disadvantages of this software is related to its technical issues.

VI. Conclusion

As we have seen throughout this paper, the virtual world SL offers many possibilities for educators, although, nowadays there are some limitations that have to be polished in order to reach SL's full potential. SL is still a new tool, it appeared in the year 2003, and many investigations are being carried out in order to look for new uses and applications of this virtual world. In this paper I have analyzed its potential in the FL learning and teaching focusing on its main advantages and disadvantages.

In fact, SL affords educators the possibility to experiment. In this sense, they can use their imagination in order to explore new learning and teaching methods. They can be creative; they can build new islands, new buildings, new avatars. Students will appreciate the originality of their teachers' activities because it will enhance their motivation and excitation. And the language learning process will be more rewarding both for students and teachers.

Acknowledgements

I would like to acknowledge the suggestions of Dr. Elina Vilar Beltran in earlier versions of this paper.

VII. References

DALGARNO, B. & LEE, M. (2010): «What Are the Learning Affordances of 3-D Virtual Environments?» *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10-32.

DE FREITAS, S. & VALETSIANOS, G. (2010): «Editorial: Crossing Boundaries: Learning and Teaching in Virtual Worlds». *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 3-9.

DUNCAN, I., et al. (2012): «A Taxonomy of Virtual Worlds Usage in Education». *British Journal of Educational Technology*.

INMAN, C., WRIGHT, V.H. & HARTMAN, J.A. (2010): «Use of Second Life in K-12 and Higher Education: A Review of Research». *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 44-63.

SALMON, G. (2009): «The Future for (Second) Life and Learning». *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 526-538.

SALMON, G. & HAWKRIDGE, D. (2009): «Editorial: Out of this World». *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 401-413.

SENGES, M. (2007): *Second Life*, Editorial UOC, Barcelona.

SOCKETT, G. & TOFFOLI, D. (2012): «Beyond Learner Autonomy: A Dynamic Systems View of the Informal Learning of English in Virtual Online Communities». *ReCALL*, 24 (2), 138-151.

TWINING, P. (2009): «Exploring the Educational Potential of Virtual Worlds—Some Reflections from the SPP». *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 496-514.

WANG, F. & BURTON, J.K. (2012): «Second Life in Education: A Review of Publications from its Launch to 2011». *British Journal of Educational Technology*.

WARBURTON, S. (2009): «Second Life in Higher Education: Assessing the Potential for and the Barriers to Deploying Virtual Worlds in Learning and Teaching». *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414-426.

ZHANG, H. (2012): «Pedagogical Challenges of Spoken English Learning in the Second Life Virtual World: A case study». *British Journal of Educational Technology*.



Multiple Intelligences Theory and Learning. A Pedagogical Proposal for EFL Classrooms

Ignacio Martínez Buffa
al228747@alumail.uji.es

I. Abstract

It has been shown the relationship of a certain type of cognition with a determined area of the human brain, that is, one particular brain section deals with a specific aptitude and form of processing information. Gardner (1983) formulated the Multiple Intelligence Theory in 1983 and stated the presence of eight different areas in the human brain, each area focusing on a different kind of intelligence. These eight intelligences are: i) the linguistic, ii) the logical-mathematical, iii) the spatial, iv) the bodily-kinaesthetic, v) the musical, vi) the intrapersonal, vii) the interpersonal viii) and the naturalist intelligences. The Multiple Intelligence Theory (henceforth MIT) has major implications on education. Indeed, MIT has changed the teaching methods and has provided better instruments. These intelligences are presented in everybody and students are not the exception to this rule. In fact, learners use their intelligences as means of processing new information. Some students will be more successful in processing new input depending in the form in which this is presented, that is, depending whether this coincides with their developed «intelligence» or «intelligences». Furthermore, with the application of MIT in the classroom students might become leaders of their learning process and teachers might change their profiles as educators by categorizing those common activities, which are usually presented in the classroom. Teachers are no longer seen as figures who transmit knowledge but as motivators of the students' potential (Antunes, 2000).

Keywords: cognition, Howard Gardner, intelligence, Multiple Intelligences Theory, education, learning process.

II. Introduction

The Multiple Intelligence Theory was born from Howard Gardner's opposition to the concept of Intelligence Quotient (henceforth IQ). This term refers to a score as product of a series of tests which evaluate the level of intelligence of a person. Gardner does not agree with the notion of the IQ because he believes it only takes into consideration math and linguistics skills leaving aside other aptitudes. As a results of his disagreement, Gardner (1983,93) proposed the existence of eight different intelligences that reside in the human brain:

My review of earlier studies of intelligence and cognition has suggested the existence of a number of different intellectual strengths, or competences, each of which may have its own developmental history. The review of recent work in neurobiology has again suggested the presence of areas in the brain that correspond, at least roughly, to certain forms of cognition; and these same studies imply a neural organization that proves hospitable to the notion of different modes of information processing.



These intelligences are identified as the linguistic, the logical-mathematical, the spatial, the bodily-kinaesthetic, the musical, the intrapersonal, the interpersonal and the naturalist intelligences. In addition to this, it is important to highlight that each person has these eight intelligences and that each person can develop them till a certain level of competence (Armstrong, 1999).

What is more, the learning process is a field in which the MIT is also presented. Teachers categorize those common activities, which are usually presented in the classroom, having in mind the idea of Multiple Intelligences. Students possess the eight intelligences but some may be more keen on using numbers (logical-mathematical intelligence) than using words (linguistic intelligence). Because of this, it is relevant to work the eight intelligences so that students realise their full potential and do not work only with what is comfortable to them.

This research paper will focus on how MIT can help learners of EFL to develop their target language. It will be explained the theoretical framework and each of these intelligences in further detail. Moreover, this theory will be put into practice introducing one activity for each of the eight intelligences in order to learn the meaning of Thanksgiving and its vocabulary (as if it were a EFL classroom).

III. Objectives

This research presents different aims which will be tried to be reached throughout the whole paper. The first one is to give a clear and brief introduction to the Multiple Intelligences Theory through an explanation of its theoretical framework and the eight intelligences. The second aim is to present MIT as a possible pedagogical approach that can be implemented in EFL classrooms. This is done through the creation and organisation of eight different classroom activities based on the American holiday «Thanksgiving». The last of the objectives is the explanation of the advantages of introducing such theory and the different activities in an EFL context.

IV. Method and Materials

As this research is a theoretical research, it does not follow a structured and fixed method. However, there are a few steps that can be mentioned when organising this writing. First of all comes the gathering of different materials from different sources such as books dealing with the topic, research articles from several journals and webpages. After this comes the selection of the appropriate material and reliable sources in order to conduct a proper description of MIT. Finally, the pedagogical proposal included in this research derives from the searching and creation of different activities which were adapted to meet the requirements of this research.

V. Results

732

This section of the present paper contains the results of the analysis of both ELT textbooks, including the analysis of the different units and the transcripts selected.

An Approach to the MIT theoretical context

1. Theoretical Framework.

The existence of the eight intelligences is based on a series of tests that clarify why these are called «intelligences» and not simply «aptitudes» or «abilities». It is clear that the logical-mathematical is an intelligence type but people started to wonder why not consider, for instance musical intelligence as an aptitude. Therefore, Gardner (1983: 62-66) explains a serie of «signs» that need to be considered at the moment of classifying an intelligence type:

- Potential isolation by brain damage: Gardner worked with people who had specific areas of the brain affected by a disease or accident. Thanks to this, he observed that these brain injuries had disturbed one of the intelligences but not the others. So, Gardner stated that each intelligence have a place where is located in the brain. For instance, right hemisphere temporal lobe is the place where the musical intelligence is developed.
- The existence of idiots savants, prodigies, and other exceptional individuals: Some people present a high level of a particular intelligence but some other intelligences are not in this high level or barely exist. For instance, one individual may be excellent at math but it is hard for him/her to socialize (interpersonal intelligence).
- An identifiable core operation or set of operations: A specific type of input can activate an individual's intelligence (Gardner, 1983). For example, rhythm is one core of the musical intelligence.
- A distinctive developmental history, along with a definable set of expert «end-state» performances: Each intelligence presents its own evolutionary history, that is, its own time to emerge, its own time to reach its highest point and its own time to decline. (Armstrong, 1999).
- Susceptibility to encoding in a symbol of system: Garden (1983: 66) comments that:

Much of human representation and communication knowledge takes place via symbol systems – culturally contrived systems of meaning which capture important forms of information.

Each intelligence can be expressed via symbol systems, for instance, logical-mathematical intelligence is expressed via numbers.

2. Description of the eight intelligences.

- i. Linguistic intelligence: The ability of using words both orally (for instance politicians and orators) and in writing (journalists and writers). Armstrong (1999, 16) lists some skills found within this intelligence: «the ability of manipulating syntax or language structure, phonetics or speech sounds [...] pragmatics and practical uses of language».
- ii. Logical-mathematical intelligence: It is related to the capacity of using numbers and reasoning properly (Armstrong, 1999). People such as scientists and mathematicians present this intelligence and find attractive schemes and logical relations among others.
- iii. Spatial intelligence: People owning this type of intelligence perceive reality expressing sensibility to colour, line, shape, space and the relationship that exists among these elements (Armstrong, 1999). These skills are presented in painters, architects and guides among others. These people can create a mental image about a place that already exists or will exist (in the case of architects).
- iv. Bodily-kinaesthetic intelligence: Coordination, flexibility and strength are some of the skills presented in this intelligence. People controlling it can express ideas and feelings by using their bodies and hands. Dancers, athletes and artisans are considered to present this intelligence.
- v. Musical intelligence: It is defined as the «capacity of perceive, discriminate, transform and express musical forms» (Armstrong, 1999: 17). This intelligence is presented in composers, players of musical instruments and singers. These people are sensitive to rhythm and melody.
- vi. Intrapersonal intelligence: The capacity of knowing yourself and being able to act over your own emotions (Mora, 2002). Being aware about your feelings, motivations and having an «accurate picture of oneself» (Armstrong, 1999:18) is part of this intelligence.
- vii. Interpersonal intelligence: People showing this type of intelligence are aware of other people's emotions and intentions. Gestures, tone and facial expressions are elements that help to realize people's mood. This intelligence helps to work in group and to live with others. A psychologist is a good example of a person with a high level of this intelligence.
- viii. Naturalistic intelligence: People showing this intelligence enjoy of the nature and all its elements. They can discriminate different types of species both animals and plants. These

people can also find all the relationships that exist among elements of nature.



3. MIT in the classroom

MIT has important implications regarding the teaching-learning field. Intelligences are presented in everybody and students are not the exception to this rule. In fact, learners use their intelligences as means of processing the new information. For instance, a student with a high level of logical-mathematic intelligence understands and interprets information better if it is presented in the form of graphics and charts. So, if a teacher knows which intelligences predominate in their students it will be easier to aim at the learning process. Moreover, it does not mean that those intelligences absent within the classroom should not be worked.

As explained above, MIT is closely connected to several theories about learning. One of them deals with Learning Styles (Ehrman and Oxford 1990), which are defined as features that students use in order to learn. The connection that can be made between MIT and Learning Styles is proposed by Armstrong (1999:29) who states that «Students' learning styles are their intelligences put to work. That is, learning styles are the pragmatic manifestations of intelligences functioning in natural learning contexts».

Finally, it is important to clarify that MIT is a cognitive model that tries to show how people (for instance, students in a classroom) make use of their intelligences to overcome a problem or difficult situation. On the other hand, learning styles deal with not only cognition but also with behaviours such as affection. «Learning Styles and Cognitive Styles should not be interpreted as static behaviour schemes that predetermine people's doings» (Villanueva & Navarro, 1997: 50).

Pedagogical approach

Table 1 shows how the eight intelligences can be put to work within an EFL classroom. These activities are aimed to children around 8 to 10 years old with a basic level of English. In this case, the eight activities (one for each intelligence, except in the case of Spatial intelligence and Interpersonal intelligence which share the same activity) are aimed at learning vocabulary as well as acquiring some cultural knowledge from the American holiday Thanksgiving. It is advisable to follow the order in which the activities are presented; the first activity is closely connected to the other ones.

Table 1. Pedagogical approach of MIT

Intelligence	Material needed	Aims	Explanation
Linguistic Intelligence	History of Thanksgiving and Thanksgiving missing letters.	1. Introduce the history of Thanksgiving	The teacher reads the story about Thanksgiving and

	(Appendix 1 and 2).	<p>to students.</p> <p>2. Practice reading.</p> <p>3 Learn vocabulary related to this holiday.</p> <p>4. Work on the spelling of key words concerning Thanksgiving.</p>	<p>explains those difficult concepts. Then the teacher and the whole class talk about those key words that are related to Thanksgiving (crop, turkey, pumpkin pie). Finally, the teacher gives the students a serie of key words which are incomplete and some letters are missing (e.g. p _ _ _ k_n _i_ = pumpkin pie). The learners must fill these gaps in order to read the complete word.</p>
Logical-mathematical intelligence.	History of Thanksgiving (appendix 1) and Thanksgiving crossword (Appendix 3).	<p>1.Practice vocabulary related to Thanksgiving.</p> <p>2.Practice logical thinking.</p>	<p>After reading the story about Thanksgiving and introducing new words (key words related to this holiday), the students work on a crossword which includes the key words previously mentioned.</p>
Spatial intelligence.	Paints (red, orange, yellow, green, etc.), a white sheet of paper, colored pencils. (Appendix 4).	1. Help kids to express their creativity.	<p>Students paint one of their hands (all, palm and fingers) and then they support the colored hand in the white sheet of paper. The impression left looks like a turkey (figure 1). The kids use colored pencils (once the painting is dry) to decorate it as they wish.</p>
Bodily-kinaesthetic intelligence.	No material needed.	<p>1.Students work with their bodies.</p> <p>2.Practice vocabulary.</p> <p>3.Use of “verb to be” and “present simple”.</p>	<p>Students work in groups of five or six, standing in circles. One of the members of the group stands in the centre of the circle and act out a certain role related to Thanksgiving. The other partners ask him/her questions in order to find out the role. For instance, are you orange? are you big? are you a vegetable? It’s a pumpkin!</p>

<p>Musical Intelligence. *</p>	<p>Thanksgiving Song - Songs For Children (Youtube) and Lyrics (appendix 5).</p>	<p>1.Students practice a listening activiy. 2.Identifying vocabulary related to Thanksgiving</p>	<p>Students listen to "Thanksgiving song" twice to get use to it. They can dance or do any kind of movement they like. Then, all the class discusses about what is the song about and mention words they recognize. The teacher writes all these words on the blackboard to remember them. The class listens to the song for the third time but the students have the lyrics on paper this time. While listening to it, kids underline those words they already know. All together compare what they have found with what is written in the blackboard.</p>
<p>Interpersonal intelligence.</p>	<p>Colours, papers, scissors, glue and others school supplies considered appropriate.</p>	<p>1.Work with other partners. 2.Be creative. 3.Show the understanding about what is Thanksgiving. 4.Work with elements related to Thanksgiving. 5.Work students' oral expression.</p>	<p>In groups of four or five students, kids have to create a poster in which it can be seen a scene related to Thanksgiving. When it is finished, each group describes the elements presented on it to the other partners.</p>
<p>Naturalistic Intelligence.</p>	<p>Paper and pencil.</p>	<p>1.Kids learn to differentiate animals from vegetables. 2.Practice vocabulary.</p>	<p>The teacher writes in the blackboard a chart. To the right we find the "animals column", in the middle the "vegetables column" and to the left the "none of the other two" column. The teacher writes those key words related to Thanksgiving and the kids have to decide in which column each word should be.</p>
<p>Intrapersonal</p>	<p>Questions about the</p>	<p>1.Students think about</p>	<p>In this activity, the</p>

intelligence.	activities and feelings (Appendix 6).	<p>what they have been doing.</p> <p>2.Students reflect about themselves.</p> <p>3.Students recognize their feelings.</p>	<p>teacher provides number of questions which the student have to respond. These questions are related to what the kids have been doing during the class. The teacher is able to help the students to answer the questions if necessary.</p>
---------------	---------------------------------------	---	--

* **Note:** This activity can also be useful to work the bodily-kinesthetic Intelligence. Kids use their bodies while dancing and moving.

VI. Discussion

After analysing the results obtained in the previous Tables, we can assert that ELT textbooks tend to include several examples of fillers among their listening activities in order to imitate real conversational situations. Besides, focusing on the materials examined, it has been proved that they fulfil the premise stated on their back covers, that is, to include listening material from realistic and dialy situations. Despite of this, the frequency of fillers and types illustrated depend on the material and the publishing selected.

New Cutting Edge Intermediate employs a larger quantity of fillers in its transcripts than *Upstream Intermediate* in both the monologue and the dialogue. Specifically, in the monologues of *Upstream Intermediate*, there is a visible absence of fillers. What is more, *New Cutting Edge Intermediate* includes a wider variety of fillers, covering and exemplifying all types of fillers, whereas *Upstream Intermediate* only uses quasi-lexical and lexical fillers in their transcripts.

VII. Final remarks

Thanks to Gardner researches (1983,93), it was shown that not all students think in the same way. Teaching contexts were organized following the idea that all learners behave and think as one entity. Nowadays it is known that students present a great variety of styles when learning and that, of course, affects the way of acquiring knowledge. As Arnold and Fonseca (2004: 130) state «human cognitive ability is pluralistic rather than unitary and that learners of any subject will make greater progress if they have the opportunity to use their areas of strength to master the necessary material.»

The eight intelligences proposed by Gardner help teachers to be aware of the great diversity that can exist in a classroom. Instructors need to take MIT into consideration when planning activities in order to release all the potential a student may have. What is more, teachers have to

present a great variety of activities that include different intelligences to help those students who do not present a high level of a particular intelligence to be able to cope with that situation. It is not only a matter of learning better through your own intelligence but also to know what to do in the presence of activities dealing with other intelligences.

Finally, it is vital to work the eight intelligences in order to involve personal development and growth in all dimensions (Arnold & Fonseca, 2004). The eight intelligences are equally important and they need to be worked with the same importance. When a teacher knows the students' preferences, it increases learners' motivation and interest about the subject being taught.

MIT and learning styles are two frames connected by "learners' way of processing information" and further research should be done about the subject. Both proposals deal with learners' preferences and, at some points, both talk about the same aspects.

VIII. References

- ANTUNES C.A (2000): *¿Cuál es la relación entre la inteligencia y el aprendizaje? Estimular las Inteligencias Múltiples: Qué son, Como se Manifiestan, Cómo Funcionan*, Narcea, Madrid.
- ARMSTRONG T. (1999): *Describiendo las inteligencias múltiples en el aula. Los Fundamentos de la Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Manantial, Buenos Aires.
- ARNOLD J. & FONSECA, M.C. (2004): Multiple Intelligences Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *International Journal of English Studies (IJES)*, 4 (1), 119-136.
- EHRMAN, M & OXFORD, R. (1990): Adult Language Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *Modern Language Journal*, 74, 311-326.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, BasicBooks, New York.
- GARDNER, H. (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, BasicBooks, New York.
- MORA, M.C. (coord) (2002): *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*, Mergablum, Sevilla.
- VILLANUEVA M.L. & NAVARRO I. (eds) (1997): *Los Estilos de Aprendizaje de Lenguas: Un Estudio sobre las Representaciones Culturales y las Interacciones Enseñanza- Aprendizaje*, Publicaciones de la Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

IX. Appendixes

APPENDIX 1: Read the History about Thanksgiving Day!

History of Thanksgiving Day.

Thanksgiving Day first started in New England. It was for thanking God for the abundant harvest of crops. This is usually somewhere in late fall when the crops have been harvested.

In New England, the first Thanksgiving Day was celebrated in Plymouth in 1621 by the Pilgrims together with 91 Indians. The first winter in Massachusetts was really bad and 46 out of the original 102 Pilgrims died. The Indians helped the Pilgrims through that difficult period and without them, the Pilgrims would not have survived.

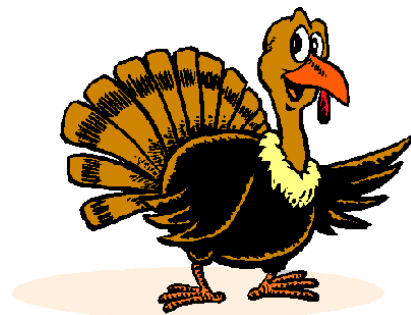


In the following Spring of 1621, Samoset of the Wampanoag Tribe and Squanto of the Patuxet tribe, taught the survivors how to plant corn, how to catch fishes and grow pumpkins, beans, peas and other crops. These two Indians also taught the Pilgrims the art of hunting. Things got better in 1621 when the corn and pumpkin harvest was bountiful. Governor William Bradford made arrangements to

celebrate and to recognise the help given to the colonists by the Indians with a feast. The feast lasted for three days. Governor William Bradford sent four men out "fowling" after ducks, geese and turkeys. Unfortunately, this celebration was not repeated for many years. In June 20, 1676, People proclaimed June 29 as a Thanksgiving Day.

Thanksgiving Day Dinner:

Traditional thanksgiving dinners include turkeys cranberries, fish, dried fruit, clams, venison, plums and lobsters. Modern times thanksgiving dinners include the pumpkin pie.

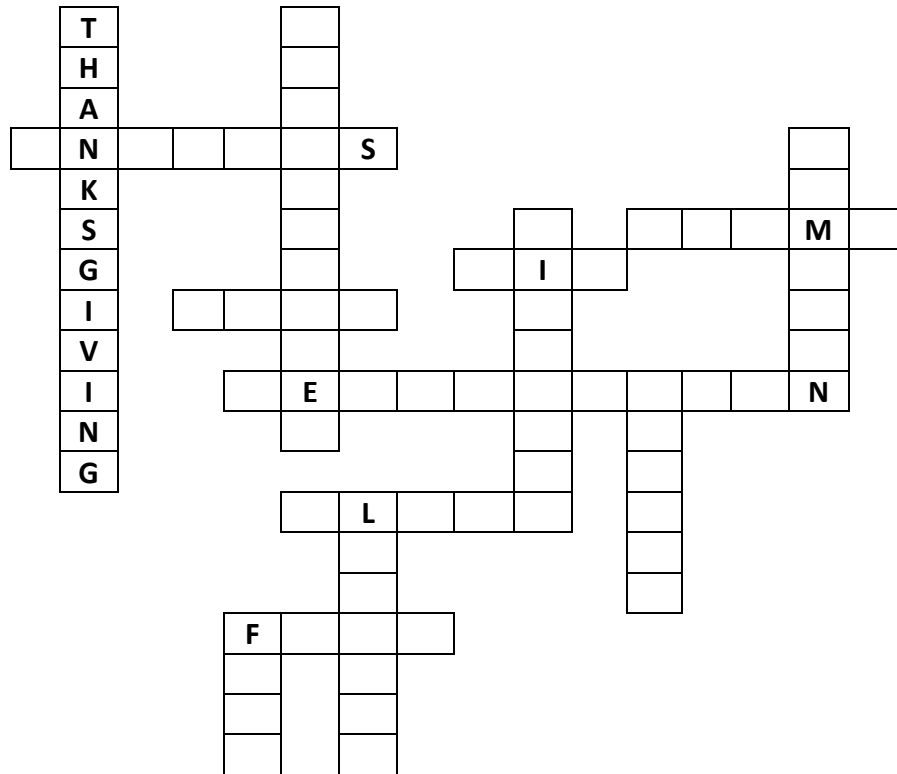


Indians
Cranberries
Corn
Celebration

Pilgrims
Pie
Clams
Pumpkin

Turkey
Plums
Lobster
Fall

Fish



APPENDIX 4:



Figure 1. Example of painted turkey.

APPENDIX 5: Listen to this song and find words you know!

742

Thanksgiving Song - Songs For Children (Youtube) and Lyrics.

Thank-you, thank-you, thank-you
Let's all say thank-you
We will all say thank-you
On this special day
Thank-you, thank --you, thank-you
Let's all say thank-you
On Thanksgiving Day!

Many, many years ago
When pilgrims first arrived
Crops were small, this made it all
A challenge to survive
In honour of their hard work
They all gathered 'round and dined
And gave their thanks at harvest time

We celebrate this holiday
With friends and family
And thank the Lord for all our gifts
This joyful jubilee
There's turkey, stuffing, pumpkin pie
Enough for everyone
Let's eat and drink and have some fun

Written by Wendy Wiseman.

LINK: <http://www.youtube.com/watch?v=AFI5egZfDgk>

APPENDIX 6: Questions about you!

1. How are you feeling today? Happy, sad, bored, angry, tired.
2. What is your favourite activity about Thanksgiving?
3. What activity you don't like about Thanksgiving?
4. What activity do you think you did well in?
5. What activity do you think you didn't do well in?
6. Do you remember what Thanksgiving is about?
7. Can you mention any word related to Thanksgiving?



Language Attrition: An Experimental Qualitative Study on English – Spanish Adult Bilinguals

Victoria Nolan
al227850@uji.es

I. Abstract

744



Interest in bilingualism and the effects it has on cognitive development has been subject to immense study and investigation. A relatively new concept associated with bilingualism is attrition. Only in the past 30 years has the study of language attrition become a sub-field of linguistics. It began with a conference in 1980 at the University of Pennsylvania, titled Loss of Language Skills (Lambert & Freed, 1982). Before the aforementioned conference, language loss was considered to be related to medical illnesses such as language disorders caused by traumas to the head, strokes or tumours. However, according to linguists Schmid and Keijer (2009:2) adult speakers who move to a different linguistic environment tend to experience a change in their first language (L1) proficiency. This research article will focus on bilingual foreign language learners (FLL) who have acquired a second language (L2), in this case Spanish, at a later stage in life. The main objective is to take the influence the second language (L2) has had on the first language (L1) into account. In order to do this, a qualitative study will be carried out on five English – Spanish bilinguals. It will focus mainly on whether each individual involved in the study has encountered some degree of language interference or language loss. Results will be later shown and discussed.

Keywords: Attrition, bilingualism, acquisition, language interference, language decay, language loss.

II. Introduction

In the Oxford Advanced Learner's English Dictionary, attrition is defined as: "gradually making something weaker and destroying it, especially the strength or confidence of an enemy by repeatedly attacking it", but what can this have to do with regards to language? The term "First Language Attrition" (FLA) makes reference to a reduction in language proficiency of the native language among native speakers; both Schmid and Keijer explain language attrition in the following way:

Adult speakers who move to a different linguistic environment often experience a change in their first language (L1) proficiency. The language appears to become less easily accessible and word-finding difficulties, interferences from the second language (L2) and lexical and grammatical 'errors' may begin to occur (e.g. Schmid, *forthc.*). This development is referred to as L1 attrition. (Schmid & Keijer, 2009: 2).

When people migrate to other countries they are faced with a considerable number of obstacles. One of the main obstacles that must be overcome when moving to a foreign country, where a foreign language exists, is the learning of that language. The research that has been carried out so far on attrition has been done in such a way that

there are multiple opinions on, first of all explaining exactly what attrition is, and second of all how and why it occurs. Each author has his or her own opinion and methods in order to investigate and understand L1 attrition. Seliger and Vago (1991) establish that first language attrition examines linguistic aspects of the attrition or loss of first language abilities in bilinguals (...) whereas Schmid et al., (2004) state that language attrition research should focus not so much on what appears to be lost in the data under observation, that is, on the apparent ‘errors’ which are made, but on what is retained. Hence, this paper will focus more so on attrition with regards to language loss. A basic study will be carried out on five English – Spanish bilinguals in order to demonstrate whether or not they have noticed some kind of language attrition (loss) in their L1 language.

Following Schmid and Köpkes (2007) previous studies, the variables that will be taken into consideration in the present research will be i). lexicon/semantics, ii) grammar, iii) phonology/phonetics, and iv) pragmatics).

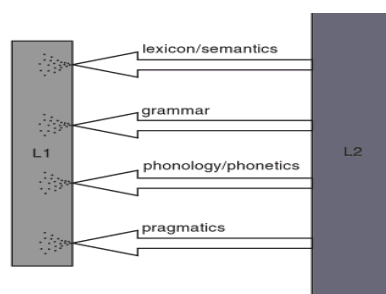


Figure 1. Influence on L1 in L1 attrition (from Schmid & Köpke 2007:2)

III. Objectives

The main objectives of this research article are as follows:

1. To conduct an investigation into what language attrition is.
2. To try to obtain specific results as to whether or not language attrition actually occurred with any one of the participants involved in the experiment.
3. To try and discover to what extent language attrition was present in the different participants and how this influenced their L1.

IV. Variables to taken into account

Although the aforementioned variables have been briefly introduced by the above authors (Schmid and Köpke, 2007), it is necessary to go into more detail in order to explain their exact meaning and relevance. This will be done as follows by providing different explanations given by various authors.

4.1 The lexicon and semantics

The lexicon could be described as all the words and phrases that can be used in a particular language by a given person. It is basically what provides any individual with the words he or she may need in order to express themselves. Concerning the lexicon, Pavlenko (2009:209) considers that “although attrition effects can be witnessed across the full range of an individual’s linguistic knowledge and use, the lexicon is an area of predominant interest for investigations of L2 influence on L1”. The reason for this being that the lexicon is a much larger system than other areas of language knowledge. In other words, there are far more words than there are phonetic or morphological items in any given language (Pavlenko, 2009). Semantics on the other hand could be defined as the study of the meanings of words and phrases; therefore it is important to note that although the lexicon and semantics are related to one another, they are not exactly the same.

4.2 Grammar

With regards to attrition in grammar and according to Schmid:

Language attrition describes the loss of, or changes to, grammatical and other features of a language as a result of declining use by speakers who have changed their linguistic environment and language habits. In such a situation there may, for example, be simplification in the tense system or in certain properties of subordinate clauses; some vocabulary items might fall into disuse and phonetic features may be restructured. (Schmid, 2011: front cover).

Schmid (2011) explains that the above changes can be affected by a number of factors such as, the speaker’s environment, the way in which they process and identify the language and finally the learner’s attitude towards the new language.

4.3 Phonology/phonetics

Phonology could be described as the study of the different systems and patterns of sounds in any given language, and phonetics could be described as the branch of linguistics that studies the characteristics of human sound making, especially those sounds used in speech. Both phonology and phonetics form an important part of language attrition. According to Pavlenko, when attrition occurs “the L2 user would no longer be perceived as a native speaker of his or her L1 when interacting with monolingual speakers of the L1” (Pavlenko, 2004:54) She also speaks of anecdotal evidence that suggests that language attrition with regards to phonology is quite common. One of the examples she gives is taken from a study carried out by a fellow author called Latoma in 1998 and is the case of an American learner of Finnish, in Finland, who after studying Finnish for five years returned to the States and was asked on numerous occasions by different American people where exactly he was from (Pavlenko, 2004).

4.4 Pragmatics

L1 Attrition with regards to pragmatics “would involve a loss of pragmatic competence, that is, the inability to interpret particular illocutionary intentions” (Pavlenko, 2004:54). The word illocutionary in the above quote makes reference to an action performed by speaking or writing, for example ordering, warning or promising. This means that a person who has difficulty remembering certain protocols with regards to both writing and speaking in their L1 language has undergone some level of attrition. Pavlenko describes another anecdote about another fellow author known as Canagarajah, whose native origin was Sri Lanka. When Canagaraja returned to Sri Lanka after studying in America for some time he attempted to write articles in the local vernacular Tamil, which was his native language. He structured his papers following the American style of essay writing by using a thesis and an outline of his arguments. This upset and annoyed his colleagues and surprisingly some of his students told him that “the introductory paragraph had sounded a bit too pompous and over-confident” (Canagarajah, 2001:31). The reason for this was because in Sri Lanka the writing style is different. An author normally opens the paper, first of all by stating his or her own limitations on the subject, and then he or she generally gives praise for the audience’s knowledge. Obviously Canagarajah neglected to do so, not because it was not of importance to him, but because he had simply forgotten the Tamil style of writing.

The above variables will be used within this research to investigate as to whether the participants have undergone some level of language attrition throughout their learning and acquisition process and whether this attrition causes some kind of interference in their daily lives.

V. Method and Materials

In order to carry out this study a very basic questionnaire was formed. It contained a total of 16 short questions related to the above variables and also asked for some background information on each participant. Out of the sixteen questions four of them were based on background information and 12 other questions referred to the previously mentioned variables (3 for each variable). They were relatively short and to the point so as not to confuse either the participant or the assessor. The questionnaire that was used can be seen in appendix 1 and a brief description of both the participants and the answers they gave can be clearly seen in table 1 below. The participants involved in this questionnaire were four females and one male. There is no particular reason for this except that the task of finding English – Spanish bilinguals who had the specific characteristics needed was more difficult than had been previously anticipated.

Before starting this experiment it was first of all necessary to find at least 5 English-Spanish bilinguals who had acquired Spanish at a later

stage in life (from the ages of 20-30). Once this had been accomplished it was then necessary to structure the questionnaire, first of all, so that it was coherent with the aforementioned variables and second of all, so as to obtain the most specific feedback possible in order to achieve the most valid results possible. All five participants were sent the questionnaire by email due to the fact that most of them did not have very flexible timetables. Each one had a time span of up to three days to answer, first of all so that they would not spend too much time thinking about their answers and second of all because the answers needed to be processed and evaluated adequately within a limited period of time.

Once the results had been received a table was drawn up in order to evaluate each participant's answers individually. The number one was used for questions that were answered with a «yes», number two was used for questions that were answered with a «no», and number three was used for questions that were answered «both». For questions that required the answer «yes» number one was used and for questions that were answered «no» number two was used.

Once this was done a colour code was used in order to see which answers coincided, which were similar, which were slightly different and which were mixed. The following table reveals a portrayal of the aforementioned system of evaluation.

Table 1. Evaluation system

Question	Anita	Paul	Laurie	Kaye	Justine	Colour
Other languages	1	1	1	1	1	Purple
Most dominant language	1	2	2	1	3	Grey
Continuous contact English	2	1	1	1	1	Pink
Most comfortable speaking	1	2	2	3	2	Pink
Introduces Spanish words	1	1	1	1	1	Purple
Uses words like mentalise	1	1	1	1	1	Purple
Simplified speaking	1	1	1	1	2	Pink
Word searching	1	1	1	1	1	Purple
Grammatical structure	2	1	1	2	2	Grey
Others understanding	2	2	2	2	2	Purple
Change in pronunciation	2	1	1	2	1	Grey
Change in accent	2	1	2	1	1	Grey
Pronunciation – forget	1	2	1	2	1	Grey
Difficulties – Expression	1	1	1	1	2	Pink
Speaking slower	2	1	2	1	2	Grey
Translate Spanish to English	2	1	2	2	2	Pink

Number Code
Yes = 1
No = 2
Both = 3

Colour Code
Coinciding answers = Purple
Similar answers = Grey
Mixed answers = Pink

Participants

All five participants involved in the task have very diverse situations with regards to both the amount of time living in Spain and their use of the English language; therefore it is necessary to give a brief account of each one.

Anita is British and has been living in Spain for over 38 years. She is married to a Spanish man and has very little contact with her native language since she came to Spain. Paul is American and has been living in Spain for over 30 years. He is married to a Spanish woman and is in constant contact with his native language as he is an English teacher. Both Justine and Laurie are also American. Justine has been living in Spain for over 28 years, speaks 2 other languages and is also in constant contact with her native language. Laurie has been living in Spain for over 20 years. She is married to a Spanish man and uses English on a daily basis; both in the work place and with her children at home. And finally Kaye is British, she has been living in Spain for over 20 years, she is married to a Spanish man and she also is in continuous contact with the English language as she too teaches English.

VI. Results

The following graph shows the individual results obtained from each of the participants.

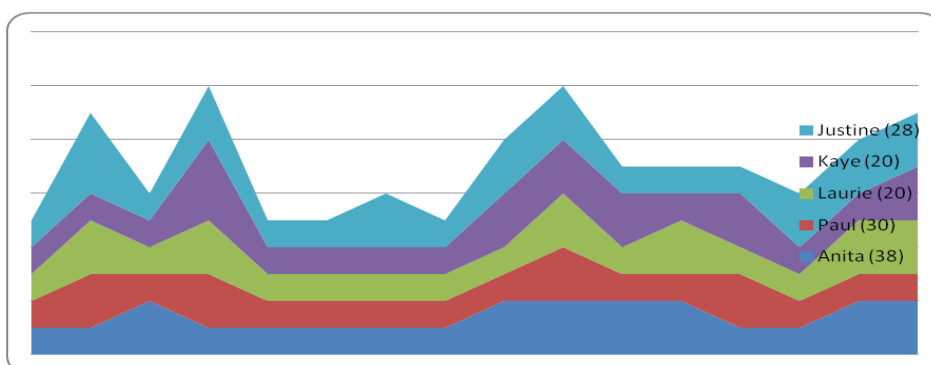


Figure 2. Results of each individual participant's questionnaire

Although the results shown in the above illustration seem to be quite homogenous, there were some surprising differences. They will be discussed in more detail as follows.

All of the participants, except one, were in continuous contact with their native language and used it on a daily basis. The only member who was not in continuous contact with her native language showed that surprisingly enough she did not notice a change in her pronunciation or accent, whereas other members who were in continuous contact with their native language did.

Although the majority of the participants admitted that English was the most dominant language in their daily lives, and that they felt most comfortable speaking in their native language, they found that they had noticed a tendency to use Spanish grammatical structures when speaking in English.

When asked about whether they had noticed a change in their accent, a change in their pronunciation, and whether or not they sometimes faced difficulties with regards to pronouncing new words in English the majority of the participants agreed.

Finally, all of the participants coincided with their answers in five of the sixteen questions and they are as follows. They all spoke another language apart from English and Spanish, they all found that they introduced Spanish words in the middle of English sentences without actually wanting to, all of them used calquing, that is, they used Spanish words in English, thinking that they had the same meaning (e.g. mentalise), they all found difficulties when having to express themselves to native speakers as they found they could not recover specific English vocabulary, and lastly, none of them found that they had lost their English so much that native English speakers could not understand them correctly.

VII. Conclusion

From the previously shown results the following conclusions can be made:

- First of all, despite the fact that most of the participants interact a great deal in their native language significant signs of language attrition in general were detected.
- With regards to phonetics, it has been clearly demonstrated that in almost all of the participants the L2 has had an appreciable effect on both their accent and their pronunciation.
- English grammatical structures were also modified in most cases, sometimes even without the person realising language attrition was taking place.
- What is more important modifications with regards to pragmatics were made. The majority of the participants found that they were speaking slower in their native tongue and some even found themselves, on occasion, translating in their minds from the L2 into the L1.

The above results prove that the majority of L2 learners, who have acquired a second language in a foreign country as an adult, can and should expect to undergo some degree of language attrition throughout their lives.

It is of great importance to mention here that although each participant has acquired and experienced language learning in completely

different situations, it can be appreciated from this specific study that all of them have undergone some level of language attrition. It can be clearly seen that their L2 language has had a reasonable influence on their L1 language in all of the previously mentioned variables. Notwithstanding, it is necessary to state that there are quite a number of limitations within this research article. The study that was carried was not a specific study especially elaborated by a qualified professional for language attrition, nor is it a study that is entirely trustworthy due time limitations and sufficient research. Finally, the fact that the questionnaire was sent by email suggests that first of all the questions may not have been interpreted the way the assessor wished them to be, and second of all, the answers that were given may not have been apprehended adequately.

Despite these restrictions the findings of the study reported here have contributed to the principle aim of this article, which was to basically show what exactly language attrition is, and if it actually manifests itself in foreign language learners. Although the influence of the L2 language on the L1 language is clear from the descriptive statistics alone, it is essential to state that in order to have a greater understanding of how the mind works and why it works the way it does, further and more complex studies would have to be carried out. It is also necessary to mention that all of the above variables can be related to linguistic phenomenon such as lexical retrieval, linguistic distortion, language decay and linguistic interference all of which are complicated concepts and would need to be explained in greater detail.

Finally and to conclude, it is of great significance to convey that although the above results are worthy of attention, some of the results were somewhat different. Further studies that could be carried out with regards to language attrition could be in order to investigate why language attrition affects second language learners the way it does and why some people notice some differences that others clearly do not.

Acknowledgements

I would like to thank María Noelia Ruiz Madrid, María del Pilar Safont Jordà, and Antonio José Silvestre López from the University Jaume I for their valuable advice. I would also like to thank the participants who made this experimental study possible.

VIII. References

752



CANAGARAJAH, S. (2001: 23-37). «The Fortunate Traveller: Shuttling Between Communities and Literacies by Economy Class». In D. Belcher and U. Connor (Eds.), *Reflections on Multiliterate Lives*. Clevedon: Multilingual Matters.

KÖPKE, B. et al. (eds.) (2007). *Language Attrition: Theoretical Perspectives*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

LAMBERT, R. D. and B. F. FREED (1982). *The Loss of Language Skills*, Rowley, MA: Newbury House.

PAVELENKO, A. (2004 47-59). «First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issue». In M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, and L. Weilemar, (Eds). *L2 Influence and L1 Attrition in Adult Bilingualism*: John Benjamins Publishing Company. Amsterdam

PAVELENKO, A. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*, The Cromwell Press Ltd, Great Britain.

SCHMID, M. S. (2011). *Language Attrition*, Cambridge University Press, Cambridge.

SCHMID, M. S. et al. (eds). (2004). *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

SCHMID, M.S. and M. KEIJZER (2009). «First Language Attrition and Reversion among Older Migrants». *International Journal of the Sociology of Language*.

SELIGER, H.W and R.M VAGO. (1991). *First Language Attrition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Traducció i interpretació

Traducció al català de les observacions finals del comitè contra la tortura a Israel.

Eva Solsona Celma

La traducción de los referentes culturales en el doblaje de la serie *The Sopranos*.

Juan Villena Mateos

La importancia de la entonación en la calidad de la interpretación simultánea.

Sara Escribano Slowey

Comparación de la traducción del humor en el doblaje y la subtitulación de la serie *How I met your mother*.

Laura Sáez Paniagua

Los géneros de Información para pacientes en el contexto español: una primera aproximación.

Roser Sánchez Castany

Traducció al català de les observacions finals del comitè contra la tortura a Israel

Eva Solsona Celma
evasolsona@gmail.com

I. Resum

En aquest treball s'ha dut a terme la traducció de les observacions finals del Comitè contra la Tortura a Israel del anglès al català. El principal objectiu a banda de la traducció ha sigut crear recursos (una base de dades terminològica i una memòria de traducció) que puguin ser útils per a futurs treballs. En ser aquesta una combinació que no es treballa a les NU no treballen, hem comptat amb l'avantatge que no existien convencions prèvies i hem pogut establir els nostres criteris.

Quant a la documentació, s'ha creat un corpus amb l'alineació de la versió en català i en anglès de la Convenció contra la tortura i altres tractes o penes cruels, inhumans o degradants, i també hem recopilat un glossari sobre Israel utilitzant la base de dades terminològica UNTERM. La traducció s'ha realitzat utilitzant el programa de traducció assistida per ordinador MemoQ, que també s'ha utilitzat per a l'alineació dels textos i la creació de les bases de dades terminològiques i la memòria de traducció.

Per finalitzar, hem dut a terme una anàlisi dels resultats des del punt de vista de la competència traductora per tal d'observar quines subcompetències ja teníem i quines hem assolit al llarg del treball.

Paraules clau: Comitè contra la tortura, observacions finals, Israel, traducció institucional.

II. Introducció

Les Nacions Unides van declarar l'any 2008 "any de les llengües". Aquesta va ser la resposta de l'organització a les queixes dels Estats les llengües dels quals no estan representades en un sistema internacional que s'expressa en sis idiomes (anglès, àrab, espanyol, francès, rus i xinès). Es calcula que arreu del món hi ha unes 6.000 llengües, la meitat de les quals estan en perill de desaparèixer (UNESCO: 2012). La varietat a les Nacions Unides es redueix encara més si considerem que, en la pràctica, les llengües de treball són l'anglès i el francès (ONU: 1946). Aquesta qüestió és un desavantatge per a la resta de països, que es veuen obligats a aprendre una llengua aliena per poder expressar-se a les Nacions Unides i emetre els informes pertinents.

És cert que el pressupost de les Nacions Unides tampoc no permetria traduir tots els textos que produeixen les seues i els països membres a cadascuna de les llengües dels 193 Estats que són actualment part de l'organització, per la qual cosa els estats també són part responsable a l'hora d'estendre la informació relacionada amb les Nacions Unides. Cal recordar que les Nacions Unides recomanen als països als quals es dirigeixen que divulguin els documents en les llengües nacionals en els llocs web oficials, els mitjans de comunicació i entre les organitzacions no governamentals. En el cas espanyol, açò suposa la traducció dels

documents dels exàmens periòdics universals, particularment de les observacions finals, a les llengües nacionals (en la terminologia de Nacions Unides) i cooficials (en la terminologia de l'Estat espanyol): el basc, el català, l'espanyol i el gallec. Així doncs, aquest treball s'emmarcaria en un pas, esperem que no aïllat, adreçat a aplicar aquesta recomanació efectivament a Espanya.

El que es pretén amb aquest treball és donar una proposta de traducció al català d'un text de les Nacions Unides i establir uns criteris de traducció que puguin servir per a altres traduccions d'aquest àmbit. Com que l'Estat espanyol no compleix les recomanacions de les Nacions Unides en aquest sentit i no hi ha cap precedent, existia la llibertat de poder plantejar la traducció des d'uns paràmetres propis, sense haver-se de sotmetre a cap de prèviament establert. En aquest cas, els criteris rectors que es desenvolupen al llarg del treball són els d'economia, claredat i precisió en l'expressió (Secretaria de Política Lingüística i Termcat, 2010), que al mateix temps són els que van guiar la (re)creació del llenguatge administratiu en llengua catalana.

El text elegit en aquest treball és l'informe que redacta la Secretaria de les Nacions Unides on es recullen les observacions finals de l'examen d'Israel davant el Comitè contra la Tortura (CAT per les sigles en anglès). Aquest Comitè és un òrgan que depèn de l'Oficina de l'Alt Comissionat de les Nacions Unides per als Drets Humans, format per deu experts independents que supervisen l'aplicació de la Convenció contra la tortura i altres tractes o penes cruels, inhumans o degradants en els països que han signat aquest tractat. Tots els estats han de presentar periòdicament l'informe del país amb un estat de la qüestió respecte dels temes que abasta la Convenció; el primer d'aquests informes es remet un any després d'adherir-se a la Convenció, i a partir d'aquest moment cada quatre anys. A banda de l'informe del país, el Comitè també rep l'informe del relator de la Secretaria i els que les ONG presenten de forma independent. Amb tota aquesta informació, el Comitè planteja una sèrie de qüestions que l'Estat part ha de respondre. Després d'un debat entre els Estats membres i el país objecte d'examen, es confeccionen les observacions finals, on el Comitè expressa les seves preocupacions específiques per al país i les recomanacions per solucionar-les.

L'elecció del Comitè i del país per a aquest treball va ser totalment personal. Durant el primer semestre vam tractar el treball d'aquest Comitè i vam traduir textos a l'assignatura «Traducció Jurídica i Econòmica per als Organismes Internacionals» i em va parèixer que duien a terme un treball molt important sobre el qual volia saber més. Quant al país, en un primer moment volia elegir Espanya a fi de donar compliment a les recomanacions de Nacions Unides, però els originals eren, segons si procedien del país o la Secretaria, en francès i espanyol; el primer cas em suposava una retraducció de les institucions i altres referents culturals, i el segon el vaig descartar perquè la meva intenció era fer un treball de traducció de l'anglès, la meua llengua B, al català, la meua llengua A1. Així

doncs, em vaig decidir per Israel, país en conflicte constant, ja que volia saber com actuava el Comitè amb qüestions especialment delicades..

III. Objectius

El principal objectiu a banda de la traducció ha sigut crear recursos (una base de dades terminològica i una memòria de traducció) que puguin ser útils per a futurs treballs

IV. Material y mètode

Per tal de dissenyar el projecte de traducció ens vam basar en els paràmetres que vam establir en l'encàrrec de traducció, que es desenvolupen a continuació. Açò ens va ajudar a poder establir quin procediment seguir, on havíem de buscar informació i quines fonts eren rellevants o no.

L'objectiu principal de la traducció és complir una de les recomanacions de les NU, que apareix com a disposició en les observacions finals d'aquells països que no les compleixen, en què

«s'anima l'Estat part a què doni divulgació plena a l'informe presentat al Comitè i a les observacions finals del Comitè en els llocs web oficials, els mitjans de comunicació i entre les organitzacions no governamentals»(Nacions Unides, 2009: §32) 2009).

Per aconseguir aquest objectiu hem decidit traduir un text al català del Comitè contra la Tortura dirigit a aquells col·lectius que pogueren estar interessats en el tema (ONG, institucions o població en general).

Cal remarcar que aquesta serà una traducció documental (Nord, 1997), ja que no es tramitarà perquè adquireixi valor normatiu. A les NU els textos presentats en cadascuna de les llengües oficials tenen la mateixa validesa, ja que totes tenen el mateix estatus dins l'organització. En canvi, un document traduït al català, o a qualsevol altra llengua no oficial a les NU, té un valor merament informatiu.

Establir la funció del text (Nord, 1997) és bàsic per decidir-nos posteriorment per uns criteris o uns altres a l'hora de traduir, tant en un nivell macrotextual com microtextual. En aquest cas, el text original té una doble vessant: d'una banda té una funció apel·lativa, ja que la finalitat és que el país al qual va dirigit, Israel en el nostre cas, respongui a aquestes recomanacions i apliqui mesures per executar-les sobre el terreny; d'altra banda i en tant que el text és de domini públic, també té una funció referencial: es pretén informar de l'opinió del Comitè a totes aquelles persones interessades en el tema. Així doncs, el text original té dos destinataris model: les institucions governants del país a les quals van dirigides les observacions i qualsevol persona interessada a conèixer-les.

Quant al text meta, aquesta dualitat desapareix, ja que, com hem dit abans, sols els textos presentats en les llengües oficials de les NU tenen validesa. Per tant, el nostre text meta té una funció referencial, en tant

que la finalitat serà informar aquells lectors interessats en el tema sobre els resultats de l'examen. Així doncs, el destinatari model és una persona que no ha de tenir necessàriament coneixements sobre dret internacional, però està interessada en les relacions internacionals i els drets humans.

També hem analitzat la competència traductora que el text ens exigia, entesa com al «sistema subjacent de coneixements, aptituds i habilitats necessaris per a traduir» (PACTE, 2001: 39) arran de les dificultats sorgides en la traducció. Aquesta anàlisi té força importància, ja que ens ha ajudat a conèixer quines subcompetències traductores tenen major rellevància a l'hora d'acabar aquest tipus de textos, quines havia de millorar personalment i quines ja havia adquirit. Aquesta anàlisi es desenvoluparà en l'apartat de discussió dels resultats, juntament amb els problemes que ha plantejat el text i les dificultats que hi he tingut.

Quant a la varietat lingüística, hem consensuat seguir la varietat que l'Institut d'Estudis Catalans marca com a estàndard al llarg de la seva gramàtica (2008).

L'estratègia global ha sigut la naturalització. S'ha intentat en tot moment traduir totes les institucions i organismes al català precisament pel tema que acabem de tractar: la nostra traducció, com a text informatiu, mai no podrà ser utilitzada davant una institució. Per tant, el que volem és que la persona que la tingui a les seves mans entengui perfectament el document, per la qual cosa hem descartat mantenir les designacions oficials de les institucions en llengües estrangeres. A més, veiem que en l'original ja s'ha produït una naturalització d'institucions com «Israel Security Agency» en lloc de la denominació «Shabak», transcripció de l'hebreu. Si utilitzàrem l'estrangerització, el text resultaria confús, ja que les paraules s'haurien de deixar en la llengua de l'original (anglès) però realment pertanyen a la realitat israeliana, cosa per la qual la seva designació oficial és en hebreu o en àrab.

El procés de traducció ha sigut complex, ja que a cada pas he mirat de treballar amb un enfocament a llarg termini i comunitari. En conseqüència, he intentat aprofitar cada pas de la documentació i la traducció per a futurs treballs que es poden divulgar per construir un cabal comunitari per a la traducció al català de documents de les Nacions Unides. Com a continuació explicaré amb més detall, el resultat d'aquest projecte ha sigut tant la traducció com la base de dades terminològica (amb terminologia i fraseologia específica) i la memòria de traducció.

Des d'un primer moment ens vam plantejar treballar amb ferramentes de traducció assistida per ordinador (TAO), en concret amb MemoQ. Ens va decidir la seva interfície intuïtiva, així com el fet que es pot crear el glossari, la memòria de traducció, el corpus i fins i tot traduir amb un mateix programa; tot açò no sols ens aportava comoditat, sinó també rapidesa a l'hora de treballar, ja que es podia anar fent tot d'una. A més, ja havíem utilitzat el programa en algunes assignatures, així és que coneixíem el funcionament i no havíem d'invertir part del temps estudiant-lo.

A l'hora de documentar-nos i buscar textos paral·lels se'ns va plantejar el problema de la manca de textos de Nacions Unides al català. Finalment es va poder tenir accés a una recopilació en llengua catalana dels textos principals d'aquest organisme, on es trobaven entre altres la Convenció contra la Tortura i Altres Tractes o Penes Cruels, Inhumans o Degradants (ANUE, 2008). Aquest recull està publicat per l'Associació de Nacions Unides a Espanya, i a l'interior no es detalla qui és l'autor de la traducció. A més, també es va recórrer a textos administratius (resolucions, decrets, ordres...) d'institucions com la Generalitat de Catalunya, la terminologia, fraseologia i l'estil dels quals ens era útil per a la nostra traducció. D'altra banda, també va ser útil la utilització de documentació (textos paral·lels i bases de dades terminològiques) en altres llengües, principalment en espanyol, i el treball amb diccionaris monolingües en anglès i català.

Un dels casos en què va ser necessari recórrer a la documentació en espanyol va ser per crear un glossari sobre Israel (vegeu l'annex 7.1). Aquest procés es va dur a terme amb UNTERM, una base de dades de terminologia i nomenclatura en els sis idiomes amb què treballen les NU. En la cerca se'ns permet extreure un glossari en tots els idiomes oficials o elegir-ne sols alguns; en el nostre cas ens vam limitar a l'anglès i l'espanyol. La intenció de recórrer a aquesta font era doble: d'una banda, volíem aprofitar el treball ja fet pels professionals de la institució; de l'altra, tot i que el català no és llengua oficial de Nacions Unides, volíem conèixer els criteris de traducció de la terminologia pròpia del país a fi de dissenyar-ne uns d'afins que respecten l'esperit de la institució.



UNTERM Search Results: 250 documents for 'Israel'

Card	Subject(s)	English	Spanish
	country name	the State of Israel	el Estado de Israel
	multilateral instruments, peace and security	Israel-Lebanon Cease-Fire Understanding	acuerdo de cesación del fuego entre Israel y el Líbano
	peace operations	Greater Israel	Gran Israel
	peace and security, multilateral instruments	Treaty of Peace between the State of Israel and the Hashemite Kingdom of Jordan	Tratado de Paz entre el Estado de Israel y el Reino Hachemita de Jordania
	human rights, health and medicine	Physicians for Human Rights - Israel	Médicos en pro de los Derechos Humanos-Israel
	multilateral instruments, peace and security	General Armistice Agreement between the Hashemite Jordan Kingdom and Israel	Acuerdo de Armisticio General entre el Reino Hachemita de Jordania e Israel
	peace and security, multilateral instruments	General Armistice Agreement between Egypt and Israel	Acuerdo de Armisticio General entre Egipto e Israel
	peace and security, multilateral instruments	General Armistice Agreement between Israel and Syria	Acuerdo de Armisticio General entre Israel y Siria
	peace and security, multilateral instruments	General Armistice Agreement between Lebanon and Israel	Acuerdo de Armisticio General entre el Líbano e Israel
	human rights, peace and security	Agudath Israel World Organization	Organización Mundial Agudath Israel
	national law	Basic Law	Ley Básica
	social issues, human rights	Public Committee against Torture in Israel	Comité Público contra la Tortura en Israel
	human rights, meetings	United Nations Seminar on Violations of Human Rights in the Palestinian and other Arab Territories Occupied by Israel	Seminario de las Naciones Unidas sobre las violaciones de los derechos humanos en el territorio palestino y otros territorios árabes ocupados por Israel
	human rights	Legal Centre for Arab Minority Rights in Israel	Centro Jurídico para los Derechos de las Minorías Árabes
	multilateral instruments, peace and security	Agreement Between Egypt and Israel	Acuerdo entre Egipto e Israel
	economics, multilateral instruments	Protocol on Economic Relations between the Government of the State of Israel and the PLO, representing the Palestinian People, Protocol on Economic Relations	Protocolo sobre las relaciones económicas entre Israel y la OLP, como representante del pueblo palestino
	military issues, peace operations	Israel-controlled area	sector controlado por Israel
	discrimination, declarations	Declaration of the International Conference on the Alliance between South	Declaración de la Conferencia Internacional sobre la Alianza entre Sudáfrica e

Figura 1. Fragment de la cerca a UNITERM

Aquest document es va arxivar en format Excel i no es va introduir a MemoQ, ja que el programa sols mostra els resultats en les llengües de treball, és a dir, anglès i català. Tot i així es va utilitzar en paral·lel per minimitzar el temps de cerca.

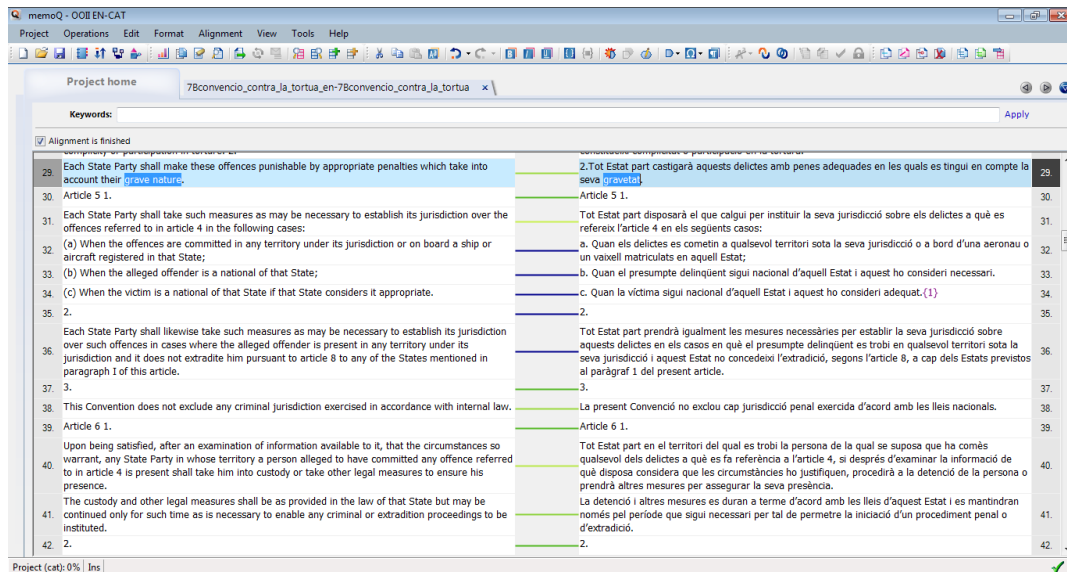


Figura 2. Fragment d'un dels textos alineats amb MemoQ

Per a la documentació conceptual (saber quina és la tasca del Comitè contra la Tortura, en què consisteix el procés d'examen als països, etc.) es va recórrer a la pàgina web del Comitè i al que havíem vist a l'assignatura de «Traducció Jurídica i Econòmica per als Organismes Internacionals».

D'altra banda, per crear el corpus vam alinear el text de la Convenció contra la tortura i altres tractes o penes cruels, inhumans o degradants en català (per al text complet, vegeu l'annex 7.2) amb l'original en anglès, per tal de poder comparar ambdues versions i observar quin estil s'utilitzava per a la traducció. Aquest procés va ser tècnicament costós, ja que els textos estaven en format PDF i va ser necessari corregir molts segments.

Com ja s'ha comentat, les característiques de MemoQ ens permetien anar creant un glossari a la vegada que avançàvem en la correcció de l'alineació, cosa amb la qual creàvem les dues eines al mateix temps. Vam considerar necessària l'elaboració d'una base de dades terminològiques per tal de familiaritzar-nos amb la terminologia jurídica en català i evitar futurs calcs amb l'espanyol, i vam incloure tant termes com a fraseologia.

En aquest sentit entenem per termes aquelles unitats lèxiques de coneixement especialitzat representatives del coneixement per als especialistes d'un domini (Cabrè, 2002). A més, considerem fraseologia les construccions que apareixen amb la mateixa forma i amb molta freqüència al discurs d'especialitat, però no corresponen a conceptes dins un camp d'especialitat, sinó a expressions discursives que s'utilitzen freqüentment en aquests camps (Cabrè, 1993).

Sobretot quant a la fraseologia més utilitzada, vam intentar introduir més d'una opció, d'aquesta manera, a més d'un glossari bilingüe, teníem una eina que ens proporcionava sinònims i que ens era útil també en qüestions d'estil al traduir.

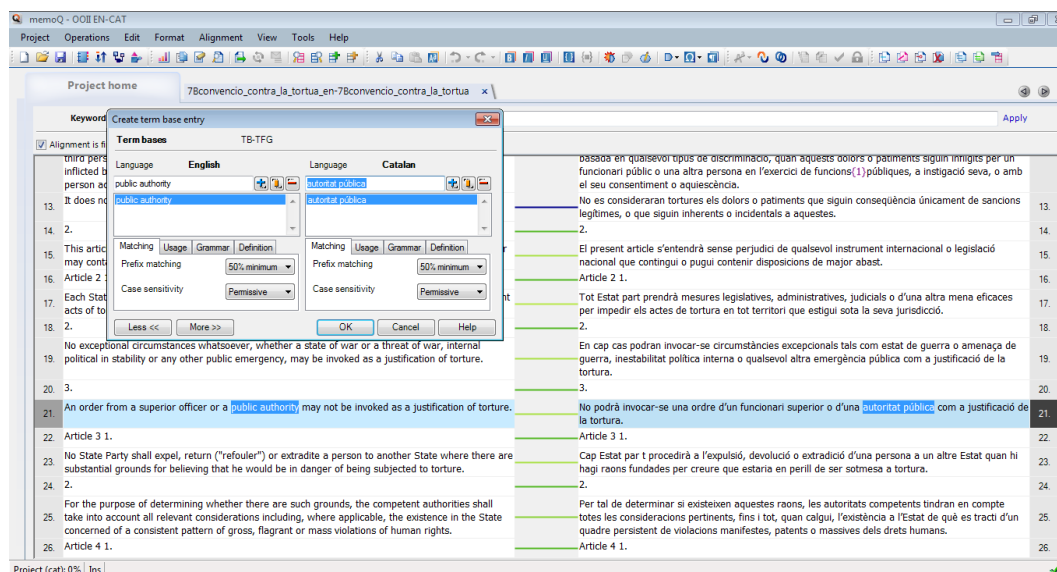


Figura 3. Diàleg de creació d'entrades en el glossari amb MemoQ

Les observacions finals tenen un grau de concreció força major que la Convenció que hem utilitzat com a text paral·lel, de manera que l'espectre de termes varia. A causa d'açò vam decidir anar creant un altre glossari al llarg del procés de traducció per a acabar amb una base de dades específica del gènere d'observacions finals. A més, com que són referides a l'examen d'un país concret, trobem molta terminologia sobre les institucions i organitzacions pròpies del país del qual es parla. Una vegada recollida tota la documentació i organitzada al programa informàtic en forma de glossari i corpus, vaig iniciar la traducció del text.

Tot i tenir el suport de la compilació de textos de les Nacions Unides en català (ANUE, 2008), els errors lingüístics i d'estil que es van detectar en aquest corpus i la falta de documents del gènere d'informe d'observacions finals en la llengua meta va tenir com a conseqüència directa la utilització de textos paral·lels en espanyol com a part del corpus per a observar les decisions que s'havien pres en altres idiomes, tot i que en tot moment s'ha intentat evitar interferències i ser fidels a l'estil d'escriptura jurídica de la llengua catalana (de vegades allunyada del llenguatge administratiu), així com prendre les nostres pròpies decisions, que no sempre han coincidit amb la versió en espanyol.

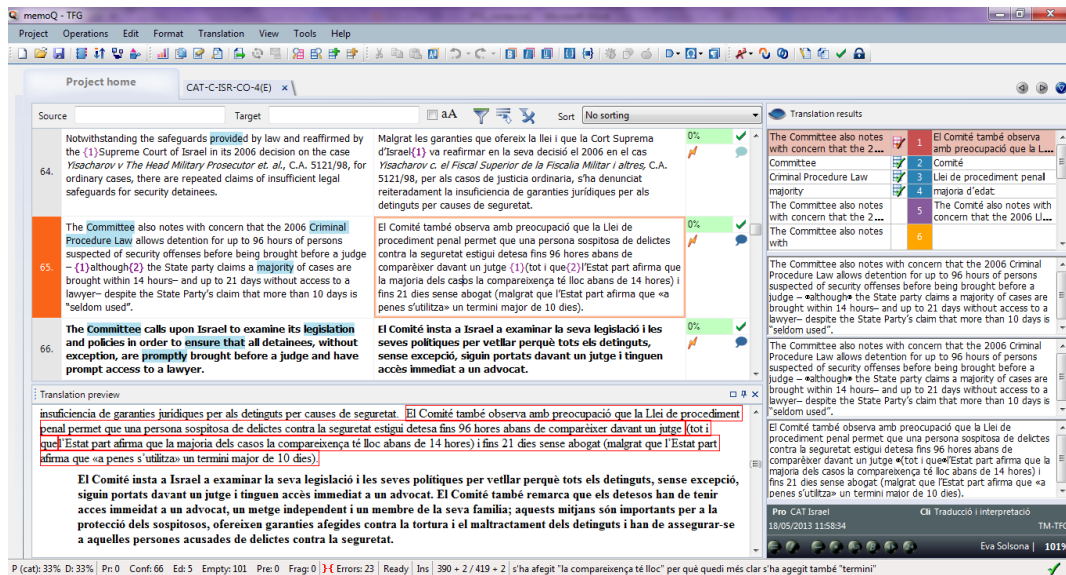


Figura 4. Procés de traducció a la interfície de MemoQ

Cal destacar que els segments, una volta traduïts i corregits, s'han incorporat a una memòria de traducció que ens servirà de referència per a futurs textos del mateix gènere.

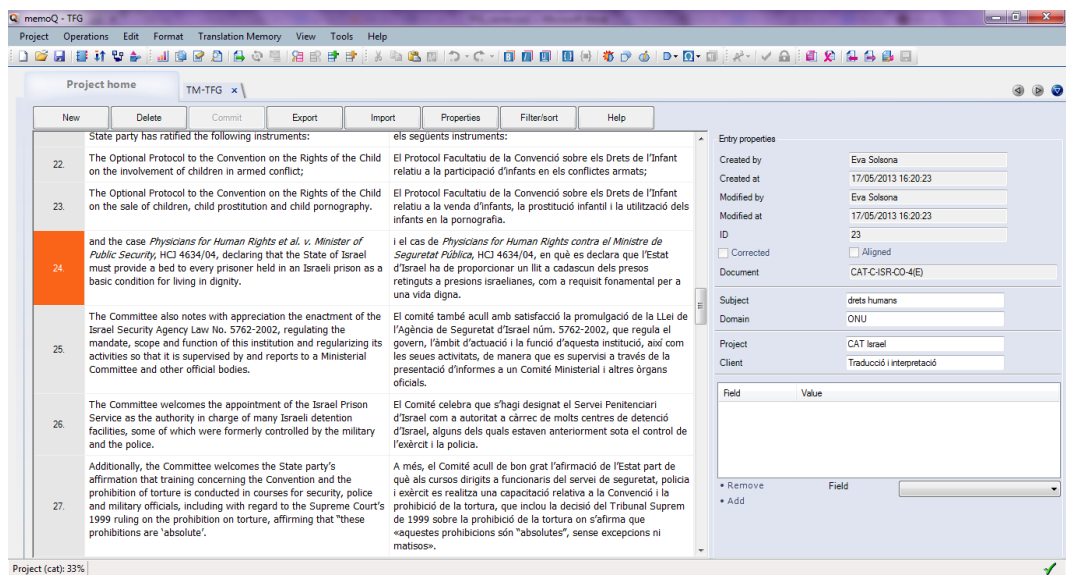


Figura 5. Fragment de la memòria de traducció

Quant al procés de treball amb MemoQ, voldria destacar que és un programa fàcil d'utilitzar i que ens permet tant crear com utilitzar gran varietat d'eines de traducció (corpus textuais, bases de dades terminològiques, memòries de traducció), tot sense haver d'utilitzar altres programes. Tot i així, també cal matisar que ens hem trobat amb alguns problemes que han allargat el procés de traducció. En primer lloc, l'alineació de textos en format PDF hauria de millorar, ja que és un dels

formats més utilitzats hui en dia i s'ha d'invertir força temps retocant els segments per a que la alineació sigui correcta.

4.1 Criteris de Traducció.

Abans de justificar els resultats, explicaré els criteris seguits per a la traducció. Tot i que no s'acostumen a traduir els textos d'organismes internacionals i supranacionals al català, hem recorregut als criteris d'estil per a la redacció de textos administratius (resolucions, ordres, decrets...), les característiques dels quals són semblants al nostre text.

Aquests criteris s'han basat en els principis següents: la preferència per formulacions breus i concises, sempre respectant la integritat del missatge; la claredat, que mai ha anat acompanyada d'una rebaixa en la formalitat del to; i la precisió en l'expressió, mitjançant l'ús de terminologia i fraseologia pròpies de l'especialitat, l'intent d'evitar redundàncies i la utilització de verbs buits (Secretaria de Política Lingüística i Termcat, 2010).

Tots aquests criteris s'apliquen en forma de mesures concretes que a continuació desenvoluparem juntament amb exemples del text:

Ordre lògic de la frase

S'ha tendit a respectar l'ordre lògic de la frase sempre que no afectés el sentit: complements que situen la frase + subjecte + verb + complements forts + complements circumstancials. En ambdós exemples els incisos s'han situat al final de l'oració per millorar la comprensió.

Taula 1.

Text original	Text meta
adopted, at its 893rd Meeting (CAT/C/SR.893), the following concluding observations:	va aprovar les observacions finals següents en la sessió 893a (CAT/C/SR.893):
b) that, as acknowledged by the State party's representatives during the dialogue with the Committee, security detainees from the area are, in substantial numbers, detained in prisons within the boundaries of the State of Israel.	b) un nombre considerable de detinguts per motius de seguretat procedents d'aquestes àrees estan reclosos a presons dintre de les fronteres de l'Estat d'Israel, tal com van reconèixer els representants de l'Estat part en el diàleg amb el Comitè.

Eliminació de nominalitzacions

Hem intentat recórrer a formes verbals en els casos en què les nominalitzacions afectaven la comprensió del text. Aquest és el cas clarament de l'exemple següent:

Taula 2.

Text original	Text meta
The Committee reiterates its recognition of the State party's legitimate security concerns and its duty to protect its citizens and all persons under its jurisdiction or de facto control from violence.	El Comitè reitera que reconeix que la preocupació de l'Estat part en temes de seguretat és legítima i que protegir de la violència la ciutadania i totes les persones sota la seva jurisdicció o sota el seu control <i>de facto</i> és el seu deure.

Eliminació de la passiva

La veu passiva és un recurs força utilitzat en l'anglès, però al qual no s'acostuma a recórrer amb tanta freqüència en català. Així doncs, s'ha intentat evitar utilitzar-la en casos com els següents:

Taula 3.

Text original	Text meta
90 Palestinian detainees had been interrogated.	S'havia interrogat 90 detinguts palestins.
The State party's affirmation that training [...] is conducted...	L'afirmació de l'Estat part del fet que s'estan realitzant cursos...

En el primer exemple s'ha preferit la passiva pronominal, mentre que en el segon s'ha optat per la perífrasi verbal «estar+participi».

Preferència per formes que no siguin gerundi

De la mateixa manera que la passiva, el gerundi és un recurs molt més comú en anglès que no pas en català, i per tant a la traducció s'ha substituït per oracions subordinades, tal i com veiem als exemples:

Taula 4.

Text original	Text meta
The Committee is fully aware of the situation of unrest prevailing in Israel and in the occupied Palestinian territories.	El Comitè és completament conscient del fet que a Israel i als territoris palestins ocupats hi predomina una situació d'instabilitat

4.2 Text Meta

**NACIONS
UNIDES**

766



**Convenció contra la
tortura i altres tractes
o penes cruels,
inhumans o degradants**

Distr.
GENERAL

CAT/C/ISR/CO/4
23 de juny de 2009

Original: ANGLÈS
CATALÀ

COMITÉ CONTRA LA TORTURA
42n període de sessions
Ginebra, del 27 d'abril al 15 de maig de 2009

**EXAMEN DELS INFORMES PRESENTATS PELS ESTATS PART
EN VIRTUT DE L'ARTICLE 19 DE LA CONVENCIÓ**

Observacions finals del Comitè contra la Tortura

ISRAEL

1. El Comitè va examinar el quart informe periòdic d'Israel (CAT/C/ISR/4) en les sessions 878a i 881a (CAT/C/SR.878 i 881), que van tenir lloc els dies 5 i 6 de maig de 2009, i va aprovar les observacions finals següents en la sessió 893a (CAT/C/SR.893).

A. Introducció

2. El Comitè agraeix la presentació del quart informe periòdic d'Israel, el qual s'ajusta a les directrius del Comitè per a la presentació d'informes.
3. El Comitè expressa el seu agraïment per les àmplies respostes que l'Estat d'Israel ha presentat per escrit a la llista de qüestions (CAT/C/ISR/Q/4 i Add.1), on s'aporta informació addicional fonamental, i per les respostes que va donar oralment a les nombroses preguntes i preocupacions que es van plantejar en l'examen de l'informe. El Comitè valora també l'excel·lent competència de la delegació de l'Estat part i li agraeix el nivell de detall i la franquesa del diàleg que han mantingut.

B. Aspectes positius

4. Plau al Comitè que, des de l'examen del darrer informe periòdic (CAT/C/54/Add.1), l'Estat part haja ratificat els instruments següents:

- a. El Protocol Facultatiu de la Convenció sobre els drets de l'infant relatiu a la participació d'infants en els conflictes armats;
 - a. El Protocol Facultatiu de la Convenció sobre els drets de l'infant relatiu a la pornografia.
5. El Comitè valora positivament les següents decisions del Tribunal Suprem d'Israel: en la causa Yisacharov contra el Fiscal Superior de la Fiscalia Militar i altres, C.A. 5121/98, que ordena l'exclusió d'una confessió o prova obtingudes il·lícitament o amb la violació del dret de l'acusat a un procediment just; i en la causa Metges a favor dels Drets Humans contra el Ministre de Seguretat Pública, HCJ 4634/04, en què es declara que l'Estat part ha de proporcionar un llit a cada pres detingut a Israel, com a requisit fonamental d'una vida digna.
 6. El Comitè també valora positivament la promulgació de la Llei núm. 5762-2002 de l'Organisme de Seguretat d'Israel, que regula l'administració, l'àmbit d'actuació i la funció d'aquesta institució, i en regularitza les activitats, de manera que estigui supervisada i depengui d'un comitè ministerial i d'altres òrgans oficials.
 7. El Comitè celebra que s'hagi designat el Servei Penitenciari d'Israel com a administració a càrrec de molts centres de detenció d'Israel, alguns dels quals estaven abans sota el control de l'exèrcit i la policia.
 8. A més, el Comitè acull de bon grat l'afirmació de l'Estat part del fet que s'estan realitzant cursos dirigits a funcionaris del servei de seguretat, de la policia i de l'exèrcit on s'inclou formació relacionada amb la Convenció i la prohibició de la tortura, en particular sobre la sentència del Tribunal Suprem de 1999 sobre la prohibició de la tortura on s'afirma que «aquestes prohibicions són absolutes, sense excepció ni possibilitat de matisos».
 9. El Comitè assenjala de nou, com a factor positiu, la forma en què temes tan delicats com són la tortura i els maltractaments a detinguts provoquen debat públic, tant a Israel com als territoris ocupats de Palestina. Agraeix la cooperació de l'Estat part amb les organitzacions no governamentals que aporten al Comitè documentació i informació pertinents, i anima a l'Estat part a continuar reforçant aquesta cooperació pel que fa a la supervisió i l'aplicació de les disposicions de la Convenció. En aquest context, el Comitè també observa amb reconeixement la ràpida revisió judicial de les causes quan els detinguts en presenten una petició al Tribunal Superior, així com la funció que exerceixen les organitzacions no governamentals facilitant i interposant aquests recursos.

C. Circumstàncies i dificultats que obstaculitzen l'aplicació de la Convenció

10. El Comitè és completament conscient del fet que a Israel i als territoris palestins ocupats hi predomina una situació d'inestabilitat. El Comitè reitera que reconeix que la preocupació de l'Estat part en temes de seguretat és legítima i que protegir de la violència la ciutadania i totes les persones sota la seva jurisdicció o sota el seu control *de facto* és el seu deure. No obstant això, el Comitè recorda que la prohibició de la tortura que recull el paràgraf 2 de l'article 2 de la Convenció, on s'estableix que «en cap cas no poden invocar-se circumstàncies excepcionals com a justificació de la tortura», és absoluta.

11. El Comitè pren nota que l'Estat part continua argumentant que la Convenció no és aplicable a la Ribera Occidental ni a la Franja de Gaza, i que afirma que la seva posició es deriva, entre d'altres, de consideracions legals històriques que comprenen els antecedents de la Convenció, així com l'evolució dels fets en la pràctica des de l'última compareixença d'Israel davant del Comitè, en particular la retirada de les forces israelianes de la Franja de Gaza el 2005, el desmantellament del govern militar i l'evacuació d'uns 8.500 civils a Gaza. A més, el Comitè repara en l'argument de l'Estat part que la "llei del conflicte armat" és el règim jurídic que s'hi aplica per *lexspecialis*. No obstant això, el Comitè recorda l'observació general núm. 2 (2007), que recull l'obligació de l'Estat part de prevenir actes de tortura i de maltractament en tots els territoris sota la seva jurisdicció; aquesta observació ha de ser interpretada i aplicada per protegir tothom qui estigui sotmès al control de iure o de facto de l'Estat part sense cap tipus de discriminació, tampoc per quina en siga la ciutadania. El Comitè també observa que: a) l'Estat part i els seus funcionaris han entrat i han establert el control reiteradament a la Ribera Occidental i Gaza; b) un nombre considerable de detinguts per motius de seguretat procedents d'aquestes àrees estan reclosos a presons dintre de les fronteres de l'Estat d'Israel, tal com van reconèixer els representants de l'Estat part en el diàleg amb el Comitè; c) Israel admet que manté «plena jurisdicció» en les causes de violència dels colons israelians contra els palestins en aquests territoris. Així, l'Estat part manté el control i la jurisdicció en molts aspectes als territoris palestins ocupats. D'altra banda, el Comitè valora positivament l'afirmació de l'Estat part que «un funcionari israelià és responsable davant la jurisdicció penal d'Israel de tota conducta il·legal que cometi dins o fora del territori d'Israel, sempre que estigui exercint funcions oficials.» Quant a l'argument de *lexspecialis*, el Comitè recorda que, d'acord amb el paràgraf 2 dels articles 1 i 16, considera que les disposicions de la Convenció són aplicables sense perjudici d'altres instruments internacionals. A més, el Comitè estima que els tractats internacionals de drets humans que l'Estat part ha ratificat, la Convenció inclosa, són aplicables als territoris palestins ocupats, com va declarar la Cort Internacional de Justícia en un dictamen.¹
12. En qualsevol cas, el Comitè observa que l'Estat part ha reconegut que les seves accions a la Ribera Occidental i Gaza justifiquen una anàlisi detallada. També valora que l'Estat part ha respost moltes preguntes sobre la Ribera Occidental i Gaza que el Comitè va formular en la llista de qüestions i en les deliberacions orals i ha aportat més detalls al respecte.

D. Principals motius de preocupació i recomanacions

Definició de tortura

13. El Comitè pren nota de l'explicació de l'Estat part que tots els actes de tortura són considerats delictius segons la llei israeliana. No obstant això, el Comitè reitera la seva preocupació, ja expressada en observacions finals anteriors, sobre el fet que a l'ordenament jurídic israelià no s'ha incorporat el delicte de tortura tal com es defineix en l'article 1 de la Convenció.

¹Cort Internacional de Justícia, *Conseqüències jurídiques de la construcció d'un mur als territoris palestins ocupats*, dictamen del 9 de juliol de 2004.

El Comitè reitera la seva recomanació prèvia sobre el fet que s'ha d'incorporar a l'ordenament jurídic d'Israel el delictes de tortura, tal com es defineix en l'article 1 de la Convenció.

Al·legació de «necessitat»

14. L'Estat part ha assegurat que ha determinat que la prohibició de l'ús de mitjans brutals o inhumans és absoluta, en virtut de la decisió del Tribunal Suprem en la causa H.C.J. 5100/94 (Comitè Públic contra la Tortura a Israel contra l'Estat d'Israel), i ha afirmat que «l'al·legació de necessitat» no autoritza a utilitzar mitjans físics en un interrogatori; malgrat això, el Comitè continua preocupat pel fet que pugui al·legar-se'n una excepció en casos d'«amença imminent», com per exemple en els interrogatoris de sospitosos de terrorisme o de persones amb informació sobre possibles atemptats terroristes. El Comitè també observa amb preocupació que, segons l'article 18 de la Llei núm. 5762-2002 sobre l'Organisme de Seguretat d'Israel, «els funcionaris de l'OSI [...] no tenen responsabilitat penal ni civil pels actes i omissions que realitzin de bona fe i de manera justa dins l'àmbit i l'exercici de les seues funcions.» Tot i que l'Estat part va indicar que l'article 18 no s'havia aplicat en cap cas concret, el Comitè està preocupat perquè els interrogadors de l'OSI que utilitzin pressió física en casos d'«amença imminent» puguin no ser responsables penalment si recorren a l'argument de l'al·legació de necessitat. D'acord amb les dades oficials publicades el juliol de 2002, des de setembre de 1999 s'havia interrogat 90 detinguts palestins en casos d'«amença imminent».

El Comitè reitera la seva recomanació anterior on demana a l'Estat part que elimini completament la «necessitat» com a possible justificació del delictes de tortura. El Comitè sol·licita que l'Estat part aporti informació detallada sobre el nombre de detinguts palestins interrogats en circumstàncies d'«amença imminent» des de 2002.

Garanties bàsiques per als detinguts

15. Al Comitè li preocupa que, mentre que la Llei de procediment legal i l'Ordenança de presons estipulen les condicions en què els detinguts tenen dret a reunir-se sense dilació amb un advocat, aquest dret pot ser postergat presentant una sol·licitud per escrit, en cas que posi en perill la investigació, eviti la presentació de proves o obstrueixi la detenció d'altres sospitosos; si es tracta de delictes contra la seguretat o de càrrecs de terrorisme es permeten demores encara majors. Malgrat les garanties que ofereix la llei i que el Tribunal Suprem d'Israel reafirmà el 2006 en la seva decisió en la causa Yisacharov contra el Fiscal Superior de la Fiscalia Militar i altres, C.A. 5121/98, per a les causes de la justícia ordinària, s'ha denunciat reiteradament la insuficiència de les garanties jurídiques que s'atorguen als detinguts per motius de seguretat. El Comitè també observa amb preocupació que la Llei de procediment penal permet que una persona sospitosa de delictes contra la seguretat estigui detinguda fins a 96 hores abans de comparèixer davant un jutge (tot i que l'Estat part afirma que en la majoria dels casos la compareixença té lloc abans de 14 hores) i fins a 21 dies sense advocat (malgrat que l'Estat part afirma que «gairebé no s'aplica» un termini major de 10 dies).

El Comitè insta a Israel a examinar la seva legislació i les seves polítiques per tal de vetllar perquè tots els detinguts, sense excepció, es presentin davant



d'un jutge sense demora i tinguin accés immediat a un advocat. El Comitè també remarca que els detinguts han de tenir accés immediat a un advocat, un metge independent i un familiar; aquests són recursos importants per a la protecció dels sospitosos, ofereixen més garanties contra la tortura i el maltractament dels detinguts i s'han d'assegurar a les persones acusades de delictes contra la seguretat.

16. Tot i que valora que s'hagi aprovat la Llei de procediment penal (sobre l'interrogatori de sospitosos) de 2002, on s'exigeix que totes les fases de l'interrogatori d'un sospitós es gravin amb videocàmera, el Comitè observa amb preocupació que la modificació de 2008 exclou d'aquesta exigència els interrogatoris dels detinguts acusats de delictes contra la seguretat. L'Estat part ha justificat aquesta circumstància per limitacions pressupostàries i ha declarat que l'exempció de sospitosos relacionats amb delictes contra la seguretat només s'aplicarà fins al desembre de 2010.

La gravació dels interrogatoris és un avanç important en la protecció tant dels detinguts com dels agents de la llei. Per tant, l'Estat part hauria de prioritzar l'ampliació de l'obligació legal d'enregistrar en vídeo els interrogatoris als detinguts acusats de delictes contra la seguretat com un mitjà més per prevenir la tortura i els maltractaments.

V. Resultats

Quant als problemes que ens ha presentat el text i les dificultats que he tingut per acurar-los, els desenvoluparem juntament amb les subcompetències traductores (Hurtado: 2001) que hem necessitat per afrontar-les. Totes aquestes subcompetències funcionen relacionades les unes amb les altres configurant la competència traductora.

Començarem parlant de la competència lingüística, necessària per a la comunicació lingüística en dues llengües, en aquest cas l'anglès i el català, tot i que també ens ha ajudat tenir competència en espanyol, que ens ha servit per complementar els recursos en la llengua meta. A causa d'açò hem hagut d'anar amb compte no sols amb els calcs de l'anglès, sinó també amb els de l'espanyol, més difícils de distingir pel contacte a què ambdues llengües estan sotmeses. La majoria de calcs que hem hagut d'evitar en llengua anglesa es deuen a l'arrel llatina de les paraules utilitzades en aquest àmbit. Un exemple és la paraula «agency», que en aquest context significa «organisme» i no «agència». També va ser necessari comprovar la traducció d'altres paraules, el significat de les quals canvia als contextos especialitzats; aquest és el cas de «child», la traducció del qual explicarem a la competència extralingüística.

A més, com ja hem comentat en els criteris de traducció, hem hagut d'allunyar-nos de la utilització de la passiva o el gerundi i reformular les oracions perquè fossin més idiomàtiques en català.

Per a adquirir la competència extralingüística va ser necessari crear el glossari d'Israel, ja que tot i que ja coneixia la situació del país, havia d'adquirir més coneixements sobre les institucions i organismes propis del país, així com de l'estatus actual de Palestina a les NU (Centre de

Notícies de l'ONU, 2012). També vam investigar el procediment que es du a terme per a arribar a aquestes conclusions finals, ja que d'aquesta manera podíem saber millor quina era la funció del text original i quina hauria de ser la del meta.

Cal destacar en aquest punt la traducció de «child»; aquesta paraula no sols fa referència als nens en el sentit que entenem en el llenguatge no especialitzat («persona que està en els primers anys de la vida»), sinó als menors d'edat. No obstant això, al dret espanyol no s'utilitza la denominació «menors» per a aquest grup, ja que es considera que menor, en derivar d'un adjectiu en valor comparatiu significa inferioritat, i per tant es prefereix la denominació «infant». La qüestió té, més enllà de les implicacions pragmàtiques, conseqüències en l'àmbit del dret, en les disposicions que afecten els menors segons s'adopta un dret que té o no en compte els millors interessos de l'infant com a prioritat.

Una altra dificultat relacionada amb aquesta competència va ser el nom «West Bank». Vam observar que, depenent del tipus de text, aquest substantiu apareixia traduït com a «Ribera occidental», «Cisjordània» o fins i tot «Judea y Samaria». Després d'una cerca acurada de cada un dels matisos que tenia cada designació vam trobar que «Cisjordània» és el nom emprat per les NU en alguns textos i va rebre aquest nom quan va estar sota el control de Jordània entre el 1948 i el 1967. En canvi, Israel l'anomena «Judea i Samaria», i el nom «Ribera occidental» ha aparegut recentment com a forma d'anomenar aquest territori per la seva localització geogràfica. Una vegada analitzat tot açò ens vam decantar pel nom de «Ribera occidental», ja que vam considerar que era el més neutre.

La competència de transferència va ser la més complexa d'adquirir, ja que, com diu Hurtado (2001), integra totes les altres. Com que l'àmbit institucional requereix que s'utilitzi el llenguatge de la forma més precisa possible, vam haver d'investigar el sentit dintre el text de paraules que a primera vista poden parèixer simples, com per exemple «defence», que apareix com a «defendre» als diccionaris bilingües d'àmbit general. Aquesta dificultat va sorgir a causa d'una manca en aquesta competència i finalment la vam resoldre cercant en un diccionari jurídic per trobar el sentit en què s'utilitzava al nostre text, i que es corresponia amb «al·legació». També ens vam trobar amb el cas de «appeal»; en un principi el vam traduir per «apel·lació», però després ens vam decidir per l'hiperònim «recurs», ja que una «appeal» és un mitjà per buscar un canvi en la resolució d'un tribunal, i es pot dirigir al mateix tribunal o a un superior, mentre que l'«apel·lació» és més específica i remet a un tribunal superior.

A més, perquè el text resultés llegible i idiomàtic en català vam haver de reexpressar-lo utilitzant els criteris ja esmenats al apartat 2.1: reordenar l'oració, evitar construccions poc utilitzades en català com la passiva o el gerundi i redactar subordinades en lloc de mantenir un gran nombre de nominalitzacions.

Quant a la competència instrumental i professional, vam intentar seguir el mateix procés que en un encàrrec real. Va ser important adquirir un cert domini de MemoQ, ja que ens ajudava a traduir el màxim en el menor temps possible i a banda crear recursos que ens ajudaran en futures traduccions. A banda, d'aquest programa el corpus de textos va ser de gran ajuda, així com el glossari sobre que vam extraure de UNTERM. També vam utilitzar diccionaris, tant monolingües com bilingües, i especialitzats generals, tot i que com hem comentat abans aquests últims no ens han sigut d'ajuda. També cal destacar que els recursos que hem creat (base de dades terminològica, memòria de traducció) ens seran de gran utilitat en el futur i podran ampliar-se a mesura que es treballa sobre aquest tema.

Quant als criteris de les NU, s'han seguit els mateixos pel que fa al format del text i la disposició dels elements. D'altra banda hem seguit l'estratègia de naturalització. en el nom de les ONG «Physicians for Human Rights» i «Públic Committee against Torture in Israel». Aquestes denominacions aporten un gran valor de significat, ja que tots dos noms són força descriptius; no traduir-los, suposaria que el lector perdés part d'aquest significat. Cal destacar que en aquest punt ens hem desviat dels criteris de les NU en les seves traduccions a l'espanyol: en el text publicat en aquesta llengua, la primera ONG apareixia en anglès i la segona en espanyol, tot i que la cerca a UNTERM ens ofería el resultat contrari. No obstant això, com que no existeixen criteris en català, hem decidit traduir els dos noms també per tal de mantenir la coherència en les decisions que prenem al llarg del text.

També s'ha optat per aquesta estratègia en traduir el nom del dictamen de la Cort Internacional de Justícia, «Conseqüències jurídiques de la construcció d'un mur als territoris palestins ocupats», també per el mateix motiu. En tots els casos ens hem basat també en el fet que aquesta traducció es documental, i per tant, en cas de voler saber el nom oficial del dictamen o d'una de les ONG es pot acudir als textos instrumentals en les llengües oficials.

Per a adquirir la competència psicofisiològica havíem de ser molt rigorosos a l'hora de buscar fonts d'on treure la informació i a l'hora d'elegir els criteris per traduir certes coses d'una manera o d'un altra. Les revisions de la traducció també ens han servit per millorar aquesta subcompetència i la competència traductora en general, ja que han ajudat a conèixer quins eren els punts febles a millorar.

Quant a la competència estratègica, ha sigut necessària per cobrir les mancances en altres competències. D'aquesta manera, les dificultats de comprensió s'han resolt identificant els elements de l'oració principal, traduint-la, i afegint després les oracions subordinades que completaven el significat.

VI. Conclusions

773



Aquest treball ha suposat una bona oportunitat per enfrontar-se al repte de traduir al català un gènere que quasi no s'ha tractat al llarg del grau. Tot i que no ha resultat fàcil, els coneixements adquirits al llarg de la carrera han sigut molt útils sobretot a l'hora de establir els paràmetres de l'encàrrec com per a elegir uns criteris de traducció i ha quedat demostrat que allò que aprenem a assignatures distintes està realment interrelacionat i que res no es pot aplicar només a un àmbit en concret. En aquest cas, els criteris de traducció s'han extrapolat d'una assignatura de traducció de l'espanyol al català, on es va començar a parlar de la claredat i la senzillesa del llenguatge institucional en llengua catalana.

Els coneixements adquirits en aquesta assignatura, juntament amb els adquirits a l'itinerari de traducció jurídica, en especial l'assignatura que se centra en organismes internacionals, han aconseguit donar-li forma a la traducció i al treball.

Tot i haver-nos trobat amb el problema de la falta de textos paral·lels en el mateix idioma, el suport dels materials en espanyol també han sigut de gran ajuda i també valoro el fet d'haver de documentar-me a partir d'un altra llengua, ja que és un recurs que els traductors necessitem emprar en algun moment, i fer-ho en l'etapa educativa m'ha ajudat a saber què s'ha de fer i què no en aquests casos, tot i que pot ser perillós perquè es poden produir calcs o es pot no entendre bé el sentit de l'original si no s'ha sabut reproduir bé a la traducció.

Crec que aquest treball ha millorat molt la meva competència traductora, sobretot en la subcompetència estratègica, ja que he hagut d'enfrontar-me a nous problemes i per tant buscar noves competències. Una de les tasques que més complicada m'ha resultat ha sigut separar-me de les interferències amb l'espanyol, ja que ambdós llengües estan en contacte constant i els calcs a voltes m'han resultat difícils de detectar. Tot i així, finalment he après a detectar-los i a evitar-los.

Un dels punts més importants del treball ha sigut plantejar-lo de forma que tot el que hem recopilat i après sigui útil per a futures traduccions d'aquest àmbit. Açò ho hem aconseguit treballant amb el MemoQ, mitjançant el qual hem creat una base de dades terminològiques i una memòria de traducció que, tot i ser limitada, pot servir de base i ampliar-se en futurs treballs.

En general considero que he après amb aquest treball i sobretot que m'ha servit per a acabar de lligar la part teòrica del grau amb la part pràctica, ja que l'anàlisi m'ha fet veure que, tot i que normalment no es du a terme per escrit, el procés mental que seguim per realitzar la traducció es correspon amb processos descrits a la teoria de la traducció.

VII. Bibliografía

ASAMBLEA GENERAL (1946): «Reglamento concerniente a idiomas» [en línia]. En: ASAMBLEA GENERAL, Resoluciones aprobadas por la Asamblea General durante el 1º período de sesiones, ONU <<http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/035/62/IMG/NR003562.pdf?OpenElement>> [Consulta: 24 de maig de 2013]

ASSOCIACIÓ PER A LES NACIONS UNIDES A Espanya (2007): *Les nacions unides i els Drets Humans*, Barcelona.

CABRÉ, M.T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida.

— (2002): «Análisis textual y terminología, factores de activación de la competencia cognitiva en la traducción». En: ALCINACAUDET, Amparo y GAMERO PÉREZ, Silvia (ed.) *LA traducción científico-técnica y la terminología en la Sociedad de la información*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

FONTBOTÉ, H.; YMBERT, M. (2011) «La citació de les fonts jurídiques d'àmbit autonòmic, estatal i internacional». En: TURULL, M. (dir.) *Tècniques de treball i de comunicació: instrumentarium per a les ciències jurídiques i socials*. Barcelona: Huygens, p. 241-264.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007). *Diccionari de la llengua catalana* [en línia]. Barcelona, IEC. <<http://dlc.iec.cat/>> [Consulta: 19 de maig de 2013]

NORD, C. (1997), *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained (Translation Theories Explained)*, Manchester: St. Jerome.

NACIONS UNIDES. COMITÈ CONTRA LA TORTURA (2009). *Observacions finals del Comitè contra la Tortura a Israel de 19 de novembre de 2009*, CAT/C/ESP/CO/5. En: *Humanrightsbodies* [en línia] <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/cats43.htm>> [Consulta: 5 de juny de 2013]

NACIONS UNIDES. OFICINA DE L'ALT COMISSONAT DELS Drets HUMANS (1996-2012). *Committee against Torture*. En: *Humanrightsbodies* [en línia] <<http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/>> [Consulta: 21 de maig de 2013]

NACIONS UNIDES. CENTRE DE NOTÍCIES (2012): «Asamblea General acepta a Palestina como Estado observador no miembro de la ONU» [pàgina web]. En: ONU, *Centro de noticias ONU*, <<http://www.un.org/spanish/News/story.asp?newsID=25110#.UbcIvINSh30>> [Consulta de 10 de juny de 2013].



NACIONS UNIDES (2012): *The terminological database of the United Nations Office at Geneva (UNOGTERM)*, <<http://conf.unog.ch/unogterm/>> [Consulta: 10 de juny de 2013]

NACIONS UNIDES (SENSE DATAR): *United Nations Multilingual Terminology Database (UNTERM)*, <<http://unterm.un.org/>> [Consulta: 10 de juny de 2013]

PACTE (2001): «La competencia traductora y su adquisición». En: *Quaderns*, núm. 6. Pàg. 39-45.

SALES D. (2006): «Competència documental per a la traducció professional: vies d'abastiment informatiu per al traductor jurídic (anglès-català)». En: MONZÓ, Esther (ed.) *Les plomes de la justícia. La traducció al català dels textos jurídics*. Barcelona: Pòrtic.

SECRETARIA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA I TERMCAT (2010). "Criteris de traducció de textos normatius de castellà a català". A: *Biblioteca tècnica de política lingüística* [en línia] Barcelona, Direcció General de Política Lingüística. <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Publicacions/BTPL/arxius/7_CriterisTraduccioNorm.pdf> [Consulta: 20 de maig de 2013]

UNESCO (2012): *Lenguas en peligro* [en línia], UNESCO, <<http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/endangered-languages/>> [Consulta: 24 de maig de 2013]

La traducción de los referentes culturales en el doblaje de la serie *The Sopranos*

Juan Villena Mateos
Juan_villena@hotmail.es

I. Resumen

Este trabajo analiza los referentes culturales de un texto audiovisual y el tratamiento que se les da en su traducción de una lengua a otra, en nuestro caso, del inglés al español. En primer lugar, presentaremos nuestro marco teórico. Abordaremos en él la naturaleza del doblaje y las distintas convenciones a las que hay que atenerse en la práctica traductora. Asimismo, trataremos las características de las series de ficción, las tipologías de referentes culturales y las técnicas de traducción de referentes culturales para acabar exponiendo cómo se han traducido y qué tratamiento se les ha dado a los referentes culturales en nuestro corpus de trabajo: seis episodios de la serie televisiva de ficción estadounidense *The Sopranos*.

Palabras claves: Traducción, traducción audiovisual, referencias culturales, serie, tendencia, *The Sopranos*.

II. Introducción

Como bien dice el título, este trabajo versa sobre la traducción de los elementos culturales en *The Sopranos*. En la actualidad estamos expuestos continuamente a los medios audiovisuales, muchos de los cuales ofrecen productos de origen extranjero que son traducidos a nuestro idioma y que, por la costumbre y práctica de nuestro país, se doblan en la mayoría de los casos. La traducción de los referentes culturales juega un papel primordial en la traducción de estos productos, puesto que estos están llenos de cargas emotivas e implicaciones que se pueden ver afectadas al traducirse hacia otro idioma y que pueden afectar, entre otros elementos, al impacto que tenga la serie doblada sobre el espectador. Por todo ello, en este estudio analizamos los problemas que presentan los elementos culturales en una traducción audiovisual a la hora de traducirlos para el doblaje hacia una lengua meta en cuya cultura puedan ser desconocidos o no entenderse.

III. Objetivos

El objetivo general de este trabajo será, pues, analizar la traducción de los referentes culturales en el doblaje de los capítulos de la serie *The Sopranos* que componen nuestro corpus. Asimismo, nos marcamos tres objetivos específicos en este trabajo:

1. Identificar las distintas técnicas de traducción que se emplean para traducir los referentes culturales.
2. Identificar cuál es la tendencia más utilizada en la traducción para doblaje de los referentes culturales.

3. Señalar si se mantiene la tipología de referencia cultural en la traducción.

Para la consecución de esto, partiremos de la hipótesis de que se mantendrán las referencias originales en su mayoría aunque sean desconocidas en la cultura meta y que se generalizarán o se sustituirán siempre que ello no afecte al desarrollo de la serie. Elegimos esta hipótesis porque creemos que es la tendencia que se viene observando en los últimos años en la traducción de series de televisión.

IV. Marco teórico

La traducción para el doblaje

La traducción audiovisual es la variedad de la traducción que se ocupa de los textos audiovisuales. El doblaje es, junto a la subtitulación, las modalidades de traducción audiovisual más utilizadas en todo el mundo.. Chaume (2004: 32-33) lo define como «la traducción y ajuste de un guión de un texto audiovisual y la posterior interpretación de esta traducción por parte de los actores, bajo la dirección del director de doblaje y los consejos del asesor lingüístico». En España es la modalidad de traducción audiovisual más extendida cuando se habla de producción ajena.

Cuando se realiza una traducción de un texto audiovisual para el doblaje, existen ciertas características, convenciones y restricciones que hay que conocer. En este sentido, Chaume (2004: 72-73 y 95-99) habla, fundamentalmente, sobre los *takes*, los símbolos del doblaje y las convenciones en el proceso de ajuste. Por las restricciones de espacio del presente artículo, a continuación nos centraremos únicamente en las convenciones de ajuste, que probablemente sean las que más incidencia tienen en las decisiones de traducción.

Chaume (2004) menciona que el ajuste para doblaje incluye dos conceptos: la *sincronización*, que trata de hacer coincidir la duración y el movimiento de la boca de la frase que hay que doblar con la duración y el movimiento de la frase en la lengua origen, y la *adaptación*, que tiene que ver con el estilo del guión y la oralidad de los diálogos. En cuanto a las convenciones del proceso de ajuste, este autor señala que existen tres tipos de ajuste, que imponen ciertas restricciones a la traducción para doblaje:

- El ajuste labial o *sincronía fonética*, que consiste en adaptar la traducción a los movimientos articulatorios de los personajes en pantalla. Se tendrá que observar especialmente las vocales abiertas y las consonantes bilabiales y labiodentales de los personajes en pantalla. Dependiendo también del tipo de plano (primer plano, primerísimo plano, plano de detalle de los labios, etc.) las soluciones serán más o menos laxas.

- El ajuste a los movimientos corporales de los actores o *sincronía cinésica*, que demanda de la traducción que sea acorde a los movimientos de los personajes en pantalla.
- El ajuste temporal de los enunciados de los personajes de pantalla o *isocronía*. Este consiste en que la intervención de un personaje acabe cuando este cierra la boca, y no se siga oyendo su intervención a pesar de que ya haya dejado de hablar.

Habida cuenta de todo lo anterior, en ocasiones el traductor tendrá que optar por unas soluciones u otras para ajustarse a estas convenciones. Por ejemplo, tendrá influencia en la traducción el hecho de que idiomas como el inglés, con estructuras gramaticales y palabras más cortas que el castellano, suele tener traducciones más largas en castellano y haya que acortarlas por motivos de tiempo; o que encontremos una vocal abierta o una consonante bilabial en el texto origen y que, puesto que la traducción natural en lengua meta no las incluye, tengamos que buscar otras alternativas de traducción.

La traducción de las series de ficción

En nuestro trabajo, como hemos mencionado anteriormente, nos centramos en el análisis del doblaje de una serie de ficción. Aguirre (García de Toro y García Izquierdo, 2005: 43-50) asevera que la traducción de las series de televisión tiene características muy especiales. La serie de ficción es un relato inventado con el objetivo de hacer que el público llegue a sentirlo como una verdad momentánea. Suele estar protagonizada por parejas, grupos de personas no muy numerosos o colectivos profesionales (médicos, policías, abogados...). Los personajes se van relacionando por tramas, que continúan durante varios episodios o terminan al final de cada episodio y suele haber una o dos tramas principales a lo largo de cada temporada.

Las referencias culturales son un tema fundamental en la traducción de series de televisión, y el traductor debe conseguir que estas referencias lleguen de alguna forma al público. Si los espectadores del producto origen ríen o lloran, los espectadores del producto meta deberán hacer lo mismo. Aguirre (2005) comenta el caso de *El príncipe de Bel Air*, en el que las referencias originales de la serie se sustituían por referencias españolas, y se manifiesta en contra de esta tendencia por opinar que este tipo de traducciones suele envejecer mal. En la actualidad, tal y como apuntábamos en la hipótesis de nuestro trabajo, observamos que esta tendencia de sustituir las referencias ajenas por otras de la cultura meta en la traducción de las series es cada vez menos habitual.

La traducción de los referentes culturales

La traducción de los referentes culturales es el tema en el que se centra este trabajo. Podríamos definir *referentes culturales* como los

hábitos, costumbres, valores, sistemas de clasificación, etc. que tiene cada cultura como propios (Franco Aixelá, 1996: 53). En esta misma línea, Igareda afirma que las referencias culturales:

[...] son el reflejo, en la lengua, de la visión del mundo de una cultura. Hacen alusión a elementos relacionados con la cultura, el estilo de vida, las costumbres, la política, la gastronomía, el arte, etc. Pueden ser de muchos tipos: nombres propios, de instituciones, comidas o bebidas, medidas, profesiones, etc. [...] Los elementos culturales puede que sean compartidos por ambas culturas, origen y meta, pero también pueden no existir. (Igareda, 2011, 15)

Efectivamente, como señala Igareda, los referentes culturales pueden ser compartidos por varias culturas, pero también pueden no existir. Algunas veces, en la traducción desde una lengua mayoritaria (en el sentido de poder) hacia una minoritaria, puede surgir una tendencia extranjerizante, mientras que al contrario, se puede tender más a la naturalización.

Puesto que en los objetivos de nuestro estudio nos habíamos propuesto clasificar los referentes culturales encontrados y estudiar las tendencias traductoras, abordaremos brevemente estos dos temas al objeto de crear un marco de trabajo para nuestro análisis.

Son muchos los autores que han propuesto taxonomías de elementos culturales (Poyatos, 1976 y 1983; Moreno, 2003; Mayoral, 2000; Schwarz, 2003; Igareda, 2011, etc.). Para el análisis de los referentes culturales de nuestro trabajo, utilizaremos la clasificación elaborada por Igareda, ya que, aunque originalmente elaborada para la traducción de textos literarios, consideramos que es exhaustiva y actual y que puede ser del todo aplicable al ámbito de la traducción audiovisual.

Taula 1.

Tema	Área	Subcategorías
Ecología	Geografía/topografía	Montañas, ríos, mares
	Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	Ser humano	Descripciones físicas, partes/acciones del cuerpo

Taula 2.

Tema	Àrea	Subcategorías
Historia	Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	Personalidades	Autores, polítics, reyes/reinas (reales o ficticios)
	Conflictos históricos	Descripciones físicas, partes/acciones del cuerpo
	Mitos, leyendas, héroes	
	Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	Historia de la religión	

Taula 3.

Tema	Àrea	Subcategorías
Estructura social	Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	Organización social	Estructura, estilos interactivos, etc.
	Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	Familia	
	Amistades	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	Modelos sociales y figuras respetadas	
	Religiones "oficiales" o preponderantes	

Taula 4.

Tema	Àrea	Subcategorías
Instituciones culturales	Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.
	Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	Medios de Comunicación	Televisión, prensa, internet, artes gráficas

Taula 5.

Tema	Àrea	Subcategorías
Universo social	Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domésticas
	Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	Transporte	Vehículos, medios de transporte
	Edificios	Arquitectura, tipos de edificios, partes de la casa
	Nombres propios	Alias, nombres de personas

	Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	Slang, coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias; saludos, despedidas
	Costumbres	
	Organización del tiempo	

Taula 6.

Tema	Àrea	Subcategorías
Cultura material	Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	Objetos materiales	Mobiliario
	Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	Monedas, medidas	
	Medicina	Drogas y similares

Taula 7.

Tema	Àrea	Subcategorías
Aspectos lingüísticos y culturales y humor	Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar / interrumpir el diálogo; modalización del enunciado; intensificación; intensificadores; atenuadores; deixis, interjecciones

	Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	Elementos culturales muy concretos	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	Expresiones propias de determinados países	
	Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	Humor	

Por otra parte, en cuanto a la traducción de referencias culturales, son también muchos los autores que han propuesto taxonomías de técnicas para su traducción, la mayoría de ellas basadas en taxonomías de técnicas generales de traducción. Algunos de ellos son Newmark, 1988; Franco Aixelá, 1996; Agost, 1999; Marco, 2004; Corteza, 2005; Molina, 2006; o Pedersen, 2012; etc. Para nuestro trabajo emplearemos la clasificación de Franco Aixelá, ya que, si bien no es más actual, nos parece completa e integradora, y ya se ha empleado en otros trabajos sobre análisis de referentes culturales en el doblaje (como el de Ballester, 2003, por ejemplo) con éxito, lo que nos permite suponer que será de utilidad para el propósito de nuestro estudio.

Conservación

- Repetición: el traductor conserva lo máximo posible de la referencia original.
- Adaptación ortográfica: en esta técnica se incluyen procedimientos como transcripción y aliteración, usados sobre todo cuando la referencia original está escrita en un alfabeto diferente.
- Traducción lingüística no cultural: habiendo traducciones preestablecidas, el traductor elige una referencia cercana a la original, pero aumenta su comprensibilidad ofreciendo una versión meta que se puede reconocer como perteneciente al sistema cultural del texto origen.
- Explicación extratextual: el traductor usa una de las técnicas ya mencionadas, pero ofrece una explicación al significado o las implicaciones de la referencia, distinguiéndola del texto.
- Explicación intratextual: el mismo caso que el anterior, solo que el traductor incluye la explicación como parte del texto, para no distraer la atención del lector.

Sustitución

- Sinonimia: para evitar repetir la referencia cultural origen, el autor recurre a algún tipo de sinónimo o referencia cultural paralela.
- Universalización limitada: el traductor decide que la referencia cultural en el texto origen es desconocida en la cultura meta y decide reemplazarla.
- Universalización absoluta: el traductor no encuentra una referencia más conocida o prefiere eliminar cualquier connotación extranjera y elige una referencia neutra para sus lectores.
- Naturalización: el traductor lleva la referencia cultural al corpus intertextual que se siente como específico en la cultura del idioma meta (dollar – duro, Brigid – Brígida). Esta técnica se usó en series como *El príncipe de Bel Air* o *Sabrina, cosas de brujas*.
- Eliminación: el traductor decide que la referencia del texto origen es inaceptable en términos ideológicos o estilísticos o que no es lo suficientemente relevante para el esfuerzo que requeriría entenderla a los lectores, por lo que la omiten en la versión meta.
- Creación autónoma: es una estrategia poco utilizada en la que se decide que sería interesante para los lectores introducir una referencia cultural no existente en el texto origen.

Como vemos, la clasificación de Franco Aixelá divide las técnicas de traducción de referentes culturales en dos grupos, según el grado de conservación o sustitución, conceptos relacionados con la norma inicial de Toury (1995).

Cada uno de estos dos grandes grupos de soluciones traductorales conlleva ciertos riesgos. En el caso de la extranjerización, esta puede provocar que la audiencia no entienda un chiste debido a su desconocimiento de ciertos elementos culturales. En el caso de la familiarización, el problema es que se produzca un rechazo de una determinada solución o de todo el producto por parte del espectador, causando extrañeza ante lo que se ve y oye. Casos muy conocidos de familiarización son la serie *El príncipe de Bel-Air* en la que se podía ver a Will Smith imitando a Chiquito de la Calzada o a Carmen Sevilla o *Sabrina, cosas de brujas* en la que el gato Salem nombraba constantemente a Perales o al queso de Cabrales y Sabrina y sus amigos iban a un concierto de Estopa. El caso completamente opuesto podría ser *Padre de Familia*, serie en la que se suelen mantener casi todas las referencias culturales originales aunque sean completamente desconocidas para el público meta español.

Sobre la dicotomía entre la elección de técnicas de traducción familiarizantes o extranjerizantes, opinamos que las soluciones familiarizantes, sobre todo en situaciones extremas, restan credibilidad a las series y envejecen mal; por otra parte, en ocasiones las técnicas extranjerizantes pueden hacer que el espectador, por desconocimiento de la referencia original, no consiga entender partes de especial importancia de la trama de una serie. Por ello, en nuestra opinión, se

deberá encontrar el equilibrio entre ambos tipos de soluciones. Independientemente de la solución que se decida tomar, podemos afirmar que los referentes culturales son elementos que hay que abordar directamente y como tales cuando queramos trasvasar un texto de un idioma a otro, ya que el enfoque con el que nos enfrentemos a ellos y su correcta traducción puede ser esencial para el entendimiento de este. A continuación presentamos la metodología y el corpus empleados en nuestro trabajo para, acto seguido, adentrarnos en el estudio de la traducción para doblaje de las referencias culturales de nuestra serie.

V. Metodología y corpus

En primer lugar, debemos mencionar que nuestro trabajo sigue la línea metodológica de los estudios descriptivos de traducción (EDT), que aplicaremos al objeto de encontrar tendencias en la traducción de elementos culturales de nuestra serie. Por la naturaleza reducida de nuestro corpus y nuestro trabajo, que concebimos como un primer paso dentro del mundo de la investigación en los estudios de traducción, no podremos establecer normas de traducción. La única finalidad de nuestro estudio de caso será, pues, contribuir a los estudios descriptivos de traducción mediante la identificación de tendencias actuales para la traducción de referentes culturales en el doblaje de series de ficción.

La metodología de trabajo que hemos seguido en nuestro estudio es la siguiente:

1. Selección y revisión de una bibliografía adecuada para el trabajo.
2. Visualización de distintos capítulos de la serie de entre los que extraer nuestro corpus.
3. Selección de los capítulos que integran el corpus y detección de referencias culturales en los capítulos del corpus en versión original.
4. Transcripción de la versión original y de la versión doblada de aquellos fragmentos en que se habían identificado referencias culturales.
5. Clasificación de las referencias culturales según las categorías propuestas por Igareda (2011).
6. Establecimiento de la solución de traducción seguida para cada referencia, conservación o sustitución, y de la técnica de traducción empleada para determinar, a partir de esto, la norma inicial o tendencia traductora.
7. Reflexión sobre la carga cultural, humorística y dramática en la traducción para doblaje según las soluciones de traducción elegidas y el posible conocimiento o no de la referencia por parte del público meta.
8. Redacción de conclusiones.

En las siguientes tablas, se pueden observar ejemplos de las fichas realizadas para el análisis de la traducción de los referentes culturales:

Taula 8.

FICHA: 1 (referencia 1)	
Título: <i>The Sopranos 6x01</i>	TCR: 00.06.50
Contextualización: Tony habla del estado de demencia en el que se encuentra Tío Junior.	
Versión original: TONY: He's <u>Knucklehead Smith</u> , that's how.	Versión doblada: TONY: <u>Con el coco perdido del todo</u> .
<p>Tipo de referencia cultural en el TO (tema, área y subcategoría): Instituciones culturales, medios de comunicación, televisión. Aspectos lingüísticos, culturales y humor, elementos culturales muy concretos, asociaciones simbólicas.</p> <p>Sustitución o conservación de la referencia cultural del TM: Sustitución.</p> <p>Técnica de traducción: Eliminación.</p>	

Knucklehead Smith es un muñeco del ventrílocuo Jerry Mahoney. La carrera del ventrílocuo se desarrolló en las décadas de 1950 y 1960, en el que estuvo en varios programas de televisión. La referencia tiene una intención humorística. En ningún caso se puede considerar bueno que comparen a alguien con el muñeco de un ventrílocuo. Los programas de televisión en los que apareció Mahoney no se emitieron en España, por lo que la referencia es desconocida para el público español, y por lo concreta de esta, puede que incluso para una parte del público norteamericano, por eso en la versión doblada se debe haber optado por la eliminación de la referencia.

Taula 9.

FICHA: 1 (referencia 1)	
Título: <i>The Sopranos 6x02</i>	TCR: 00.09.07
Contextualización: Eugene Pontecorvo, un soldado de la familia Soprano, ha heredado dos millones de su tía y quiere retirarse y mudarse con su mujer e hijos a Florida y comprarse una casa allí.	
Versión original: EUGENE: I was thinking of buying a place in <u>Fort Myers</u> .	Versión doblada: EUGENE: Estoy pensando en comprar una casa en <u>Fort Myers</u> .

Tipo de referencia cultural en el TO (tema, área y subcategoría):

Universo social, geografía cultural, poblaciones.

Sustitución o conservación de la referencia cultural del TM:

Conservación.

Técnica de traducción:

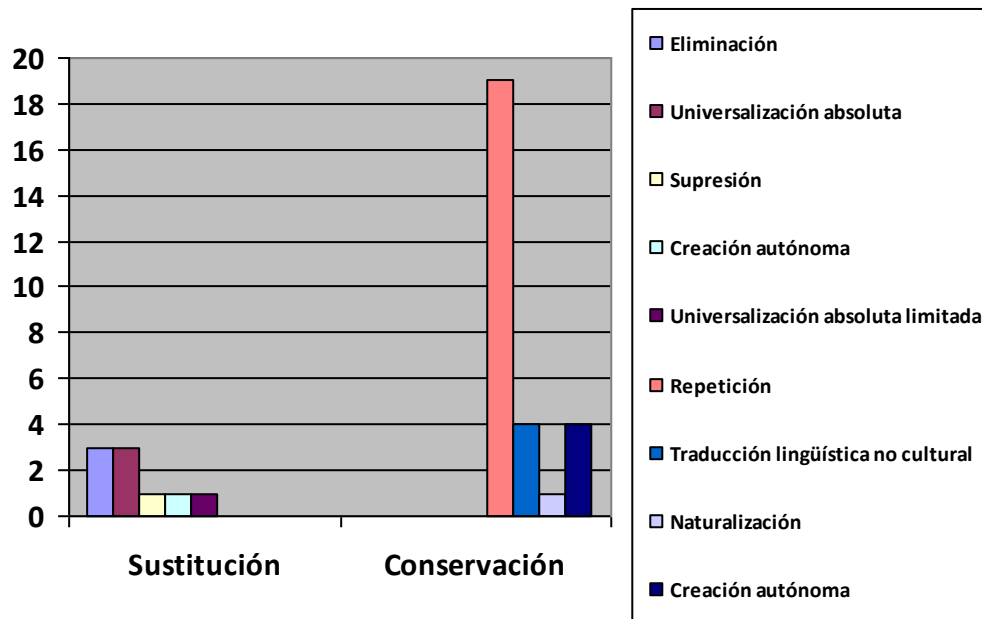
Repetición.

Fort Myers es una ciudad ubicada en el condado estadounidense de Florida. En el doblaje, se ha optado por mantener la referencia mediante la técnica de la repetición aunque probablemente el público no sepa dónde está exactamente porque el contexto deja claro que se trata de otra ciudad, que es lo que se pretende.

VI. Resultados

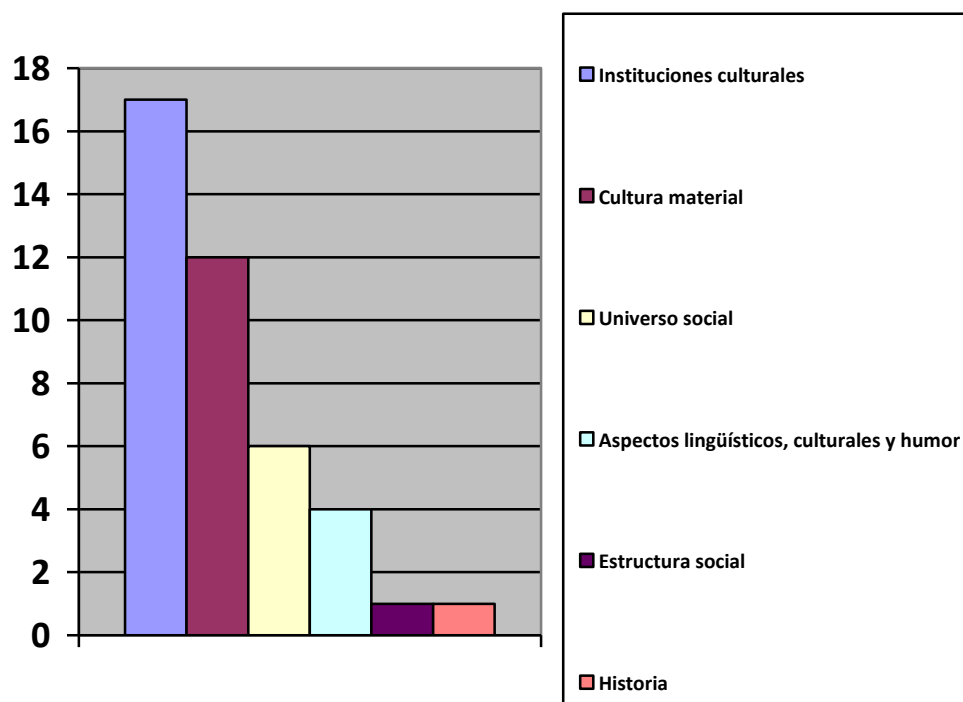
Una vez recabada y analizada la información, podemos sintetizar los resultados obtenidos. Se han analizado un total de 37 referencias de cinco episodios de *The Sopranos*, comparando la versión original en inglés y la versión traducida en español para doblaje, y hemos constatado que de estas 37 referencias, 28 se han conservado y nueve se han sustituido. Como podemos ver predomina la conservación, en especial la repetición, que se usa en 19 de los casos estudiados. Un ejemplo podría ser cuando un personaje menciona que fue finalista de *Mr. Teenage Bloomfield*. En este caso se hace referencia a que el personaje tiene un cuerpo de culturista. En nuestro país no existe ninguna competición de culturistas conocida así que se opta por la conservación, aún cuando la competición de la que se habla en particular sea desconocida. En el polo opuesto tenemos la eliminación, de la que podemos extraer el ejemplo visto en la primera ficha: *Knucklehead Smith*. La referencia ya es de por sí desconocida en el país de origen por lo que la conservación de esta no tendría sentido, por lo que se opta por la eliminación. Cabe mencionar el caso de la creación autónoma, que aparece como técnica de traducción en tres ocasiones por tratarse de títulos de películas. Tras esta traducción autónoma se usa la traducción establecida, por lo que si bien entra dentro de las técnicas de sustitución, en dos de los tres ejemplos que nos ocupan, ha dado como resultado la conservación de la referencia por haberse utilizado técnicas de conservación (repetición y traducción lingüística). A continuación podemos ver una gráfica con las técnicas de traducción utilizadas:

Gràfica 1.



En cuanto a la tipología de las referencias, en seis ocasiones en las que se usa la sustitución desaparece la tipología, por dejar de ser la traducción una referencia cultural, y en el resto de ocasiones esta no sufre ningún cambio. En la siguiente tabla recogemos la tipología de las referencias analizadas en la VO y la frecuencia con la que aparecen:

Gràfica 2.



Como podemos observar, la gran mayoría de las referencias extraídas pertenecen a la categoría de Instituciones culturales, siguiéndole por detrás Cultura material y Universo social y Aspectos lingüísticos, culturales y humor y Estructura social e Historia.

De esto podemos inferir que en nuestro corpus se mantienen en su mayoría las referencias originales.

VII. Discusión y conclusiones

Como ya mencionamos en la Introducción, el objetivo principal de este trabajo era estudiar los problemas que presentan los aspectos culturales en las traducciones audiovisuales y determinar la tendencia que se sigue al traducirlos. Nosotros partíamos de la hipótesis de que en la mayoría de los casos se mantendrían las referencias originales en la versión traducida al español. Hemos constatado que se cumple esta hipótesis, pues en su mayoría se conservan las referencias culturales originales, por lo que podríamos decir que la traducción para doblaje sigue una tendencia más marcada hacia la extranjerización que hacia la familiarización. La tipología de las referencias culturales se mantiene en la mayoría de las ocasiones, excepto en aquellas en las que deja de haber una referencia cultural.

Por otra parte, hemos comprobado que algunas de las referencias no se sustituyen a pesar de que puedan no llegar al público español y se deciden mantener, quizá para conservar el significado que tienen en la versión original aunque no lleguen al público, quizá por no encontrarse un equivalente con el mismo significado o función, por restricciones propias del doblaje o porque estamos ya tan acostumbrados al consumo de series estadounidenses que muchas de estas referencias ya las conocemos o porque sencillamente somos más permeables a referentes culturales desconocidos estadounidenses que de otras culturas. De las referencias que se sustituyen, algunas son tan abstrusas que quizá ni el público estadounidense las llegue a entender. Si bien es cierto que se pierden matices en la versión traducida, creemos que es casi imposible trasladar todos los referentes culturales de una cultura a otra y conservar toda su carga y matices, pues son, en efecto, culturas distintas. Debido al alcance de este trabajo, como ya hemos mencionado, no se puede determinar ninguna norma de traducción en el doblaje de la serie, por lo que sería interesante, en un futuro, realizar un estudio mayor con un corpus más extenso de esta y de otras series que permitiera establecer cuál es la norma que se sigue en la traducción para doblaje de las series de ficción actuales.

VIII. Bibliografia

AGOST, R. (1999): *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Barcelona: Ariel.

AGUIRRE, M. JOSÉ (2005): «La traducción de series de televisión» en García de Toro, C. y García Izquierdo, I. (eds.) (2005): *Reflexiones desde la práctica traductora*, Castellón, Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones, pp. 43-50.

BALLESTER CASADO, A. (2003): «La traducción de referencias culturales en el doblaje: el caso de American Beauty (Sam Mendes, 1999)», *Sendebarr: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, 14, pp. 77-96.

CHAUME, F. (2004): *Cine y traducción*, Madrid, Cátedra.

— (2012): «Research paths in audiovisual translation» en C. Millán (ed.) (2012): *The Routledge Handbook of Translation Studies*, USA y Canadá, Routledge, pp. 288-302.

CORTEZA, A. (2005): «El tractament dels referents culturals en la traducció catalana de Gabriela, cravo e canela», *Quaderns, Revista de Traducció*, 12, pp. 189-203.

FRANCO AIXELÁ, J., «Culture-Specific Items in Translation», en R. Álvarez y M. C. Vidal (coord.) (1996), *Translation, Power, Subversion*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 52-78.

GROSSBERG, L. (2010): «Estudios culturales. Teoría, política y práctica», Valencia, Letra Capital.

HURTADO ALBIR, A. (2001): «Traducción y traductología», Castellón, Universitat Jaume I, Servicio de Publicaciones, MARÍN GARCÍA, M. P. (2010): «Los referentes culturales de tipo jurídico en la ficción narrativa: análisis descriptivo en un corpus de novelas en lengua inglesa y su traducción al español», tesis doctoral dirigida por el Dr. J. Marco Borillo, Universidad Jaume I de Castellón, Dpto. Traducción y Comunicación [Consulta de 15 de abril de 2013].

IGAREDA, P. (2011): «Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción», [revista en formato electrónico <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2550/255019722001.pdf>>] [Consulta de 15 de abril de 2013].

MARCO (2004): «Les tècniques de traducció (dels referents culturals): hi», *Quaderns. Revista de traducció*, 11, pp. 129-149.

MARTINEZ SIERRA, J. J. (2004): «Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de *Los Simpson*», Tesis doctoral dirigida por el Dr. F. Chaume, Universidad Jaume I de

Castellón, Dpto. Traducción y Comunicación, <<http://www.tdx.cat/handle/10803/10570>> [Consulta de 15 de abril de 2013].

(2006): «La manipulación del texto: sobre la dualidad extranjerización/familiarización en la traducción del humor en textos audiovisuales», *Sendebarr*, 17, pp. 219-231.

MAYORAL, R. (2000): «La traducción de referencias culturales», *Sendebarr*, 10/11, pp. 67-68.

MOLINA (2006): *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

MORENO, L. (2003): *La traducción audiovisual: el subtulado. Un caso práctico: la subtitulación del capítulo "Speed 3" de la serie Father Ted*. Proyecto fin de carrera presentado en la Universidad de Granada.

NEWMARK, P. (1988): *A Textbook of Translation*. Londres, Prentice-Hall.

PEDERSEN, J. (2011) *Subtitling Norms for Television. An exploration focussing on extralinguistic cultural references*. Ámsterdam: John Benjamins.

POYATOS, F. (1976): «Codificación y descodificación del personaje en la narrativa española: enfoque semiótico», *Papeles de Son Armadans*, 82, pp. 245-246.

POYATOS, F. (1983). *New Perspectives in Nonverbal Communication. Studies in Cultural Anthropology, Social Psychology, Linguistics, Literature, and Semiotics*, Exeter: Pergamon Press.

SCHWARZ, B. (2003): «Translation in a Confined Space», *Translation Journal*, 6, 4.

TOURY, GIDEON (1995): *Descriptive translation studies and beyond*, Amsterdam, Philadelphia, J.Benjamins Pub.

La importancia de la entonación en la calidad de la interpretación simultánea

Sara Escribano Slowey
sesc.slowey@gmail.com

I. Resumen

La comunicación verbal no vocal se muestra en la actualidad como una de las ramas más prósperas e interesantes en la investigación de la interpretación simultánea.

En este marco, el presente trabajo se centra en desentrañar la importancia -patente aunque intangible a simple vista- de los parámetros formales en la interpretación, centrándose exclusivamente en el parámetro de la entonación.

En la línea de los estudios de calidad, este trabajo supone una profundización en el perpetuo debate sobre la relevancia del concepto de calidad en este acto comunicativo. A través de un experimento en la línea de estudios previos sobre parámetros formales concretos, se pretende mostrar la más que evidente influencia que ejerce el parámetro de la entonación sobre la actividad de la interpretación simultánea.

El experimento en cuestión presenta dos tipos de interpretación controlada del mismo discurso (una interpretación monótona y otra no monótona) a dos grupos de usuarios respectivamente, que expondrán sus expectativas y evaluación sobre la misma. Además, el estudio aplica una innovación en el planteamiento metodológico al añadir un tercer cuestionario que obtendrá resultados relativos al nivel de atención prestado por el usuario y la asimilación de contenido que éste presente tras la visualización de la interpretación. Con los resultados y conclusiones obtenidas se prueba que, más allá de una evaluación negativa de la interpretación, los parámetros formales, y la entonación monótona en este caso particular, afectan con creces al acto comunicativo e infieren en gran medida en la percepción del producto de la interpretación.

II. Introducción¹

El presente trabajo analiza la importancia del parámetro de la entonación en la comunicación no verbal en el marco de los estudios de calidad de la interpretación. Se revisará en primer lugar el concepto de calidad y se analizará las líneas de investigación llevadas a cabo por diversos académicos hasta la fecha. En este análisis se incluirá un estudio crítico en torno a la metodología empleada en los estudios de calidad, y posteriormente se profundizará especialmente en el estudio específico del parámetro concreto de la entonación de Collados Aís (1998).

¹ El presente artículo es un extracto del estudio completo: 'La importancia de la entonación en la calidad de la interpretación simultánea' (Sara Escribano Slowey). A efectos de compatibilidad con la presente publicación, los anexos, vídeos, grabaciones, transcripciones, resultados frecuenciales y gráficos del estudio se encuentran expuestos y detallados en mayor medida en la versión completa del estudio, trabajo de fin de grado (TFG) del año académico 2012/2013, accesible por vía del Departamento de Traducción y Comunicación, Facultad de Ciencias Humanas i Socials [FCHS], Universitat Jaume I.

Una vez contextualizado el marco teórico, se presenta un estudio práctico con el objetivo primordial de reconocer de la importancia de la comunicación no verbal en la interpretación. Concretamente, el estudio de la entonación como parámetro fundamental en los estudios de calidad de la interpretación simultánea (IS). Se parte desde una base teórica poco afianzada, no existen muchos estudios que profundicen en los parámetros no verbales, debido a la ardua tarea de reconocerlos y analizarlos de manera eficaz. Sin embargo, existe un gran interés en desentrañar los procesos subjetivos que subyacen a la actividad de la interpretación para poder comprender el grado de influencia que ejercen los parámetros formales (la entonación, la fluidez,...) sobre el usuario y sobre la calidad del producto de la interpretación. Y en esta línea, es crucial llevar a un estudio individualizado de los parámetros, profundizando en el concepto de calidad en la IS.

Desde este razonamiento del papel vital de los parámetros no verbales parte la motivación del presente trabajo. Concretamente, analizaremos la importancia de la comunicación no verbal auditiva al presentar a un público dos muestras diferenciadas de una misma interpretación simultánea controlada, variando únicamente el parámetro de la entonación. Con ello se pretende observar una influencia positiva en la evaluación por parte de los usuarios cuando se trate de la muestra con entonación no monótona, y una influencia negativa en la evaluación cuando se trate de la muestra monótona. Además de analizar separadamente las expectativas y la evaluación de los usuarios, se introduce una nueva metodología: el análisis contrastado de la capacidad de retención de información sobre la muestra por parte del primer y segundo grupo de usuarios. La importancia de dicho parámetro quedará probada en el análisis de los resultados obtenidos y, a raíz de lo expuesto, se pretende fomentar un debate futuro relativo a la importancia de la entonación y del conjunto de parámetros formales.

La calidad en la interpretación simultánea

Los estudios de la calidad en la investigación de la interpretación se encuentran condicionados principalmente por la juventud en la disciplina. Esta se debe en parte a la falta de tradición científica, el reducido número de investigadores, la falta de cooperación y la deficiencia metodológica (Collados, 1998: 15). Sin embargo, tras varias etapas en la historia de la disciplina, el concepto de calidad va adquiriendo cada vez mayor relevancia.

A partir de la década de los noventa, diversos académicos comienzan a incidir en la relación entre el intérprete y la audiencia (o usuarios). Hasta entonces la investigación se había interesado más por el orador o el discurso que por el receptor. Viezzi (1996) realiza una caracterización de la esencia de la interpretación como un servicio que satisface las necesidades tanto del orador como del usuario. Marrone (1993), a su vez, destaca el papel importante que desempeñaría la investigación activa de

las necesidades y preferencias del usuario: «research into audience expectations and preferences [...] listener' feedback may provide useful orientations for interpreters» (Marrone, 1993: 35). A partir de dichas observaciones, los estudios de calidad crean una nueva concepción de la interpretación: un acto comunicativo cuya esencia recae en el servicio o producto hacia un determinado cliente, huyendo así de la mera transferencia lingüística.

1. Definición del concepto de calidad

El concepto de calidad y la compleja tarea de su definición tomará forma gracias a las aproximaciones de diversos académicos. Entre ellas destacamos el concepto de calidad de Viezzi (1996) quien define calidad como el conjunto de características que permiten que un buen servicio satisfaga unas necesidades específicas.

Dicha complejidad suscita, según varios académicos, la necesidad de unos parámetros en el análisis del concepto de calidad. Bühler (1986) destaca la necesidad de identificar dichos parámetros y de aislarlos cuando los estudios así lo precisen. Él mismo introduce una serie de parámetros de calidad que sustentan la base del análisis metodológico. Entre otros, encontramos: transmisión del mensaje original, calidad de la lengua meta y discurso, fluidez y la calidad vocal. Esta delimitación de parámetros será el punto de partida para establecer un marco común válido para todas las instancias de evaluación de la calidad en la interpretación.

Se realizan diversos estudios sobre la calidad en la interpretación simultánea, que anlian los resultados sobre las expectativas de los usuarios ante la interpretación (Bühler, 1986; Kurz, 1989; Gile, 1990). En líneas generales dichos estudios subrayan la importancia de los parámetros de contenido sobre los parámetros de forma (voz, entonación,...). Otros estudios amplian la tipología de usuarios (Pöchhacker, 1994; Viezzi, 1996), afirmando así que la definición de calidad varía según el grupo de usuarios. Más adelante se añadirá a los estudios una evaluación de los usuarios sobre la interpretación escuchada (Marrone, 1993; Kopczyński, 1994) y se profundiza en la envergadura de los estudios y su tipología (Mark y Cattaruzza, 1995; Kurz y Pöchhacker, 1995).

Dichos estudios previos sobre expectativas y evaluación del usuario propician un debate académico sobre las carencias de la metodología empleada en la investigación. La subjetividad de la percepción del usuario es evidente, ya que todo usuario puede exponer unas expectativas determinadas de calidad mientras que la evaluación que efectúe de la misma no se corresponda con ellas. Por tanto, el proceso alberga unas preferencias no conscientes por parte del usuario.

Se cuestiona, por tanto, la relatividad del juicio de expectativas del usuario, «Do our clients know what is good for them? What do they expect, and what will make them happy with the service and product we provide?» (Shlesinger 1997: 126), y la propia evaluación de los usuarios:

«how can they know for sure whether the service provided is adequate?» (Garzone, 2000: 118).

2. Objetivación de la calidad

Para objetivar el concepto de calidad, Collados afirma que el propósito del intérprete debe ser que se perciba la calidad de su producto. Puede haber éxito o fracaso comunicativo independientemente de las expectativas del usuario. Afirma, además, que la evaluación es sumamente subjetiva, ya que los usuarios no cuentan con el texto origen, por tanto no pueden probar parámetros de contenido, y en cambio, deberían evaluar los parámetros formales (Collados, 1998: 33-35).

Collados aboga por un estudio individualizado de los parámetros concretos de la calidad, cuya objetividad dependerá del control de los mismos, «las distintas instancias de valoración de la calidad permiten distintas evaluaciones de la calidad que dependen de la capacidad del acceso al control de los parámetros de calidad» (Collados 1998: 31-32).

El presente estudio supone, por tanto, un estudio individualizado del parámetro de la entonación en una situación comunicativa específica, que resultará en una acepción de calidad concreta. Para ello, se profundizará en el parámetro de la entonación, enmarcado en el contexto de la oratoria.

3. La oratoria

Hasta la década de los noventa, existe una escasa profundización en los parámetros formales. Estos presentan un campo inexplorado y abierto en la investigación. El equipo de Collados (1998; 2003) centrará su investigación en el estudio de dichos parámetros formales. La razón de este vuelco en la línea de investigación se debe a la constatación de la naturaleza de producto eminentemente oral de la interpretación. Y como producto oral, destaca la importancia de la oratoria, entendida como todas aquellas características orales que se observan en un discurso. Poyatos así lo manifiesta, reconociendo la insuficiencia de las palabras como única transmisión del mensaje completo del acto comunicativo.

We must recognize that what has been called orality is produced in reality in an aural and visual manner through the combination of: internal (phonetic) articulations and sound modifications, and external articulations that depend on our facial and bodily anatomy. [...] first problem interpreters face is the expressive limitations of words they depend on, to convey what the speaker is truly communicating with words, paralanguage, kinesics, and occasionally even bodily reactions [...] Words lack the semantic capacity to carry the whole weight of a conversation, that is, all the messages encoded in the course of it, because our dictionaries are extremely poor in comparison with the capacity of the human mind for encoding and decoding a gamut of meaning that we refer to as ineffable (Poyatos, 1997: 253-259).



Se manifiesta, por tanto, la complejidad del lenguaje oral. Poyatos reconoce la dificultad que entraña la descodificación de todos los mensajes (verbales y no verbales) del discurso origen por parte del intérprete y su correcta transmisión mediante el único canal de la voz:

The interpreter's challenge is not small; since his voice is the only perceived medium through which all other sign systems are funneled. [...] Identifying the relations of nonverbal systems, paralanguage and kinesics particularly, to what is being said in words during speech, discloses already a number of problems and dilemmas which an interpreter must face (Poyatos, 1997: 258).

Es imprescindible reconocer, por ello, el papel activo que desempeña la voz en la canalización correcta de los mensajes de los que se compone el discurso original y la relevancia que presenta en términos generales para el producto de la interpretación: «En IS, el proceso está restringido a la comunicación no verbal, la voz del intérprete queda únicamente, limitada a su vez por condicionantes socioculturales, para concentrar toda la responsabilidad de una interpretación integral» (Collados, 1998: 5).

4. La entonación

Dentro del ámbito de la oratoria, es difícil concretar el rango de características vocales que abarca un parámetro tan complejo como lo es el de la entonación. Tras su definición consensuada como «el fenómeno lingüístico que constituyen las variaciones de tonos relevantes en el discurso oral [...] y principal elemento cohesionador del habla, que además cumple distintas funciones lingüísticas y expresivas en la comunicación oral» (Cantero, 2002:15), es crucial reconocer la inefabilidad del propio concepto de la entonación.

Muchas son las aproximaciones de los académicos en el ámbito de la fonología por determinar qué aspectos vocales se incluyen y cuáles no en el concepto de entonación. Entre ellos se han tratado aquellos relacionados con el tono, el ritmo, las pausas, el énfasis, la velocidad, la intensidad o el alcance, la variedad o flexibilidad vocal, etc. Esta dificultad de segmentación interna se manifiesta además en la subjetividad del análisis de dicho parámetro, algo ya comentado al principio del presente estudio. Aun así, partiendo de su naturaleza inefable y dejando de lado la problemática de su segmentación, la entonación se encuentra íntimamente ligada a la expresión de la actitud y la emoción del hablante. Por esa misma razón, Collados incide principalmente en el estudio de la entonación en su investigación, ya que la considera una variable manipulable y «un vehículo muy útil para la transmisión de de actitudes y emociones» (Collados, 1998: 6-7).

5. La entonación como parámetro de calidad en la IS

Ante los estudios previos, su preeminencia de parámetros de contenido sobre los de forma y la escasez de estudios empíricos sobre parámetros formales, Collados (1998) pone en marcha un estudio

innovador sobre como la comunicación no verbal (CNV) puede influir subjetivamente en los usuarios.

Su estudio consiste en la manipulación de los parámetros de entonación y transmisión de contenido, probando sus efectos sobre la valoración de los usuarios. Collados se pregunta sobre la posibilidad de fluctuar la entonación del producto, para así mejorarlo, y qué implicaciones conlleva ello en la determinación del papel del intérprete. Collados parte del postulado de que «una interpretación de calidad es una interpretación que tiene en cuenta no únicamente los aspectos de contenido sino también los de forma» (Collados, 1998: 7) y define asimismo el concepto de calidad ideal:

La interpretación ideal sería aquella que transmitiendo correctamente el contenido (verbal y no verbal) del discurso original, fuese capaz de transmitirlo con una presentación (verbal y no verbal) que, por una parte, respetase la intención del orador, y por otra, evitase introducir elementos distorsionadores propios del intérprete que pudieran influir emocionalmente en los usuarios. (Collados, 1998: 7)

Sus resultados muestran cómo los usuarios que escucharon una interpretación monótona pero perfecta en cuanto a contenido la valoraron negativamente; mientras que aquellos fueron expuestos a un discurso no monótono pero con errores de contenido realizaron una valoración general positiva. Dichos resultados coinciden con su postulado inicial sobre la importancia de la comunicación no verbal.

III. Objetivos

El presente estudio pretende probar la importancia de la comunicación no verbal (vocal), específicamente del parámetro de la entonación, y su influencia sobre el usuario, partiendo del concepto de calidad concreta y dentro del ámbito de la oratoria.

El estudio introduce un cambio de metodología. Facilita un cuestionario de expectativas de calidad, otro de evaluación de la calidad y un último cuestionario centrado en la comprensión y retención de información de los usuarios. El cuestionario de expectativas se presenta antes de la visualización de la interpretación y tras ésta el cuestionario sobre contenido general y específico y finalmente el de evaluación.

La decisión de añadir un tercer cuestionario que evalúe la comprensión y retención de información del usuario recae, a la vez que en la innovación del procedimiento, en una crítica metodológica. Es necesario preguntarse sobre la veracidad extrapolable de los estudios de expectativas y evaluación. Como bien indica Collados, es evidente que los usuarios darán más importancia a los parámetros de contenido, ya que lo que quieren los usuarios es entender el discurso del ponente. Esa misma es la finalidad del acto comunicativo. Por tanto, es comprensible que en las expectativas, un usuario sitúe al contenido por encima de la forma.

Por todo ello, si esta nueva metodología prueba una influencia real sobre la retención de información en el usuario, puede resultar en una profundización en la didáctica de los parámetros formales en la interpretación simultánea.

Hipótesis

Este estudio parte de la presunción de que una entonación monótona de un discurso monótono se considera menos negativo en términos de inferencia del intérprete y que una entonación monótona de un discurso no monótono puede conllevar una evaluación mucho más negativa por parte de los usuarios. Aquí se analiza la segunda presunción, ya que se quiere demostrar cómo la entonación monótona, en condiciones más apelativas del discurso original, puede ser todavía más perjudicial para la comprensión del discurso por parte de los usuarios, y en qué medida afecta a su valoración.

Las hipótesis a confirmar en el presente estudio son las siguientes:

- Hipótesis 1: la entonación monótona influye negativamente en la percepción de calidad de la interpretación simultánea.
- Hipótesis 2: la entonación monótona afectará a la atención del usuario y mermará su capacidad de asimilación conceptual.

IV. Material y Método

El parámetro de la entonación se manipulará en un contexto controlado. Se producirán dos discursos, uno monótono y otro no monótono, intentando probar la relevancia de uno u otro en la atención receptiva del usuario. La facilidad de manipulación de la variable contrasta con la dificultad de análisis que presenta, ya que el límite entre la influencia real y la subjetividad del propio usuario no resulta del todo tangible y es difícil de apreciar en términos objetivos.

Las dos versiones de la interpretación, monótona y no monótona, corresponden a:

-VÍDEO 1: IS con entonación monótona.

-VÍDEO 2: IS con entonación no monótona.

Ambas versiones provienen del mismo discurso en inglés, previamente transcrito y traducido para su interpretación controlada. El discurso original se inscribe en el ámbito económico general. Expone la diferencia de tasa impositiva en los Estados Unidos y la repercusión entre los impuestos de la población rica y los de la población media. El orador es Nick Hanauer y el discurso proviene de la plataforma TED Talks. El grado de tecnicidad no es elevado, discurre de manera lógica y es fácil en términos de comprensión lingüística. Presenta a su vez datos y cifras relativos a impuestos, algo que facilita el análisis de retención de información.

1. Establecimiento de grupos

Los sujetos del experimento se separan en dos grupos. Cada grupo evaluará uno de los dos tipos de interpretaciones que se exponen, la interpretación monótona y la interpretación no monótona. Esta separación corresponde a la necesidad de no exponer al sujeto a la evaluación de las dos versiones interpretadas del mismo discurso, ya que dicho caso percibiría la manipulación del parámetro en cuestión.

2. Modo de evaluación de la IS

El procedimiento ha consistido en la grabación de un discurso en vídeo, la superposición de la voz de la intérprete y su posterior difusión y visualización. El procedimiento se fundamenta en la imposibilidad de agrupar a los usuarios en un espacio físico y tiempo convenientes, por su disparidad y lejanía, además de no poder realizar dos visualizaciones en idénticas condiciones a ambos grupos. La manipulación de la interpretación se deriva a su vez de la gran dificultad que le supone a un intérprete en situación real proporcionar la variación del parámetro en cuestión, sin demás inferencias en su producto. No sería viable para este objeto de estudio, ya que no se puede interpretar idénticamente dos veces en un contexto real. La manipulación de la interpretación permite lo contrario. Mediante el procedimiento de grabación se consigue dos versiones suficientemente próximas como producto viable.

3. Manipulación de la IS

Las interpretaciones las efectúa una única intérprete debido a un motivo de consistencia de versiones. Al poseer la voz características personales e intransferibles, el uso de varios intérpretes hubiera resultado en una distinta evaluación por parte de los usuarios. Algo que haría imposible la tarea de discernir en los resultados entre la influencia de la entonación y de otros factores.

4. Muestra

La muestra se compone de 38 sujetos entre 21 y 58 años, 22 mujeres y 16 hombres. El nivel de estudios de los sujetos se sitúa entre Bachiller y estudios de posgrado, siendo los estudios universitarios de primer ciclo los más concurridos entre los sujetos.

5. Variables

El diseño de los cuestionarios se realiza basándose en el cuestionario de Collados (a su vez basado en el de Bühler), con ciertas modificaciones y omisiones. Los cuestionarios analizarán las expectativas del usuario, (confrontando los resultados con estudios previos), la evaluación de los parámetros formales y de contenido, y la asimilación de contenido por parte del usuario.

El estudio presenta las siguientes variables dependientes e independientes:

Variable independiente 1: entonación monótona. Variable independiente 2: entonación no monótona. Variable dependiente 3: expectativas de calidad. Variable dependiente 4: evaluación de la calidad. Variable dependiente 5: asimilación de contenido.

V. Resultados

Los resultados se analizarán en tres bloques diferenciados mediante el uso de estadística descriptiva. En primer lugar, se contrastará las valoraciones de los cuestionarios de expectativas. En segundo lugar se contrastará las evaluaciones aportadas por los dos grupos. Y por último se hará especial hincapié en analizar los resultados sobre la retención de información, el cuestionario de contenido.

En el presente artículo, los resultados se encuentran citados en forma de comparación de medias. En el estudio completo se encuentran los resultados frecuenciales detallados y relativos a cada parámetro individual.

1. Cuestionario de expectativas

El análisis de las expectativas parte del postulado de que no debe porqué coincidir con las evaluaciones de la interpretación. Pretende descubrir los requisitos generales que establecen los usuarios *a priori*, desde un conocimiento no activo de todas las características que influyen en su propio proceso de evaluación y retención. Los parámetros fueron puntuados en una escala de 1 a 5 de menor a mayor importancia respectivamente.

-Comparación de medias:

Como puede comprobarse en la siguiente figura, la *transmisión correcta del sentido original* es, según los sujetos, el parámetro más importante *a priori*. A éste le siguen de cerca *cohesión lógica* y parámetros formales como *emisión fluida* y *claridad de expresión*, mientras que otros parámetros formales como *buena entonación* o *voz agradable* obtienen menores puntuaciones. El parámetro peor parado en importancia es *acento nativo*.

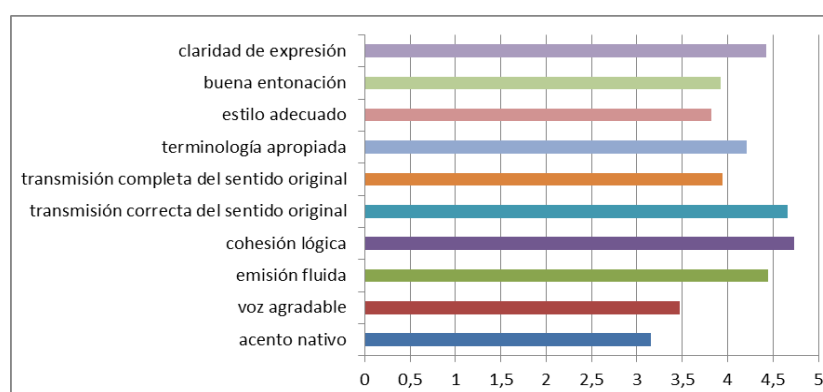


Figura 1. Comparación de medias

2. Cuestionario de evaluación

El cuestionario cumplimentado por los sujetos presenta un patrón similar al cuestionario de expectativas, pero difiere en: la eliminación de

algunos parámetros (como son los de contenido y transmisión correcta/completa del mensaje) y la adición de los tres parámetros generales (profesionalidad, fiabilidad y calidad general). La eliminación de los parámetros de contenido en la evaluación viene motivada por considerar irrelevante la evaluación por parte de los sujetos sobre tales cuestiones al no contar con acceso al control de dicho parámetro. Por ello, simplemente se ha tratado de analizar aquellas variables de calidad que sí pueden evaluar, como son las formales, tratándose de establecer una relación entre la calidad concreta en ambas interpretaciones y en qué medida se relacionan con los datos obtenidos del cuestionario de expectativas y los resultados del cuestionario de contenido.

-Comparación de medias

En la Figura 11 se observa como los valores otorgados son siempre inferiores en el vídeo 1, respecto a la valoración del vídeo 2. Cabe mencionar, a su vez, que ambas valoraciones puntúan, respecto a los demás parámetros, inferiormente los parámetros de *agradabilidad de la voz y entonación*.

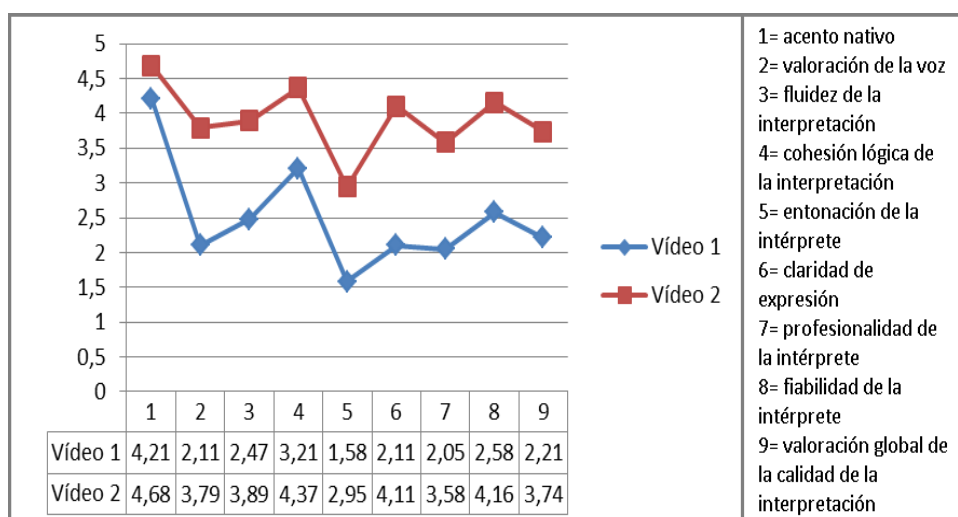


Figura 2. Comparación de medias

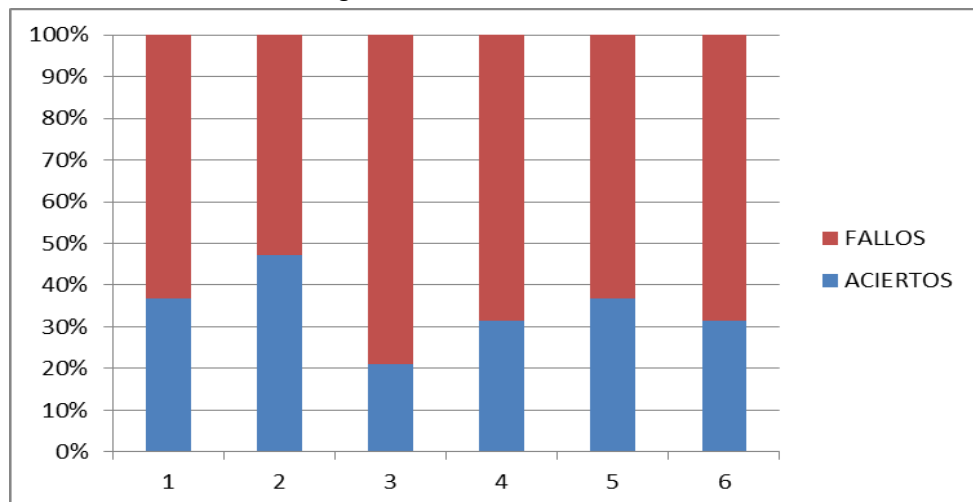
3. Cuestionario de contenido

El cuestionario de contenido desglosa la retención de información del discurso en los sujetos de ambos vídeos. Se trata de una variable independiente que se analizará junto con los resultados de la evaluación. Mediante datos porcentuales se establece las diferencias según la interpretación mostrada.

En este sentido, los datos siguen el orden de preguntas expuesto en los cuestionarios de contenido. Las primeras tres preguntas son de carácter general y evalúan la comprensión de las ideas principales, y tres últimas evalúan la retención de contenido específico. Su análisis se realiza mediante la dualidad de acierto/fallo en su respuesta. Los resultados se separan entre:

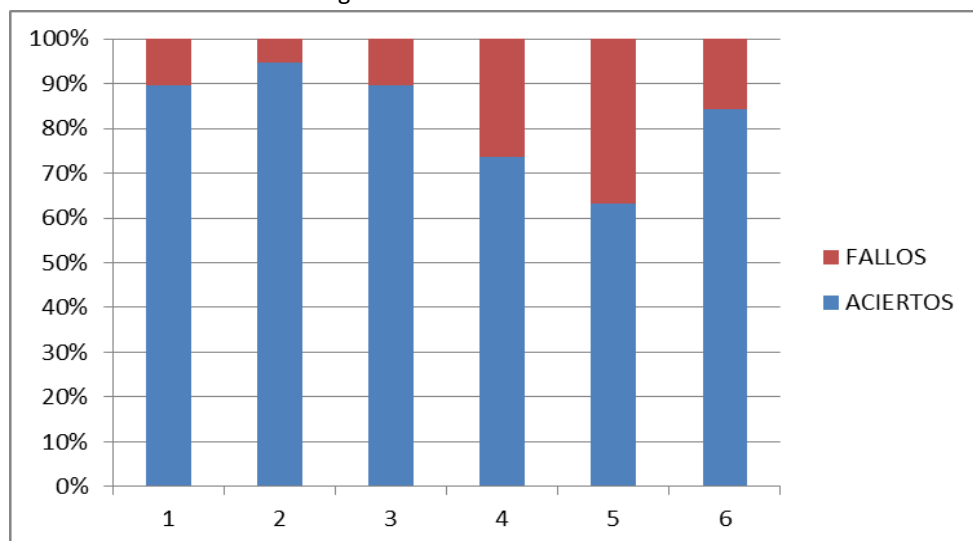
- Vídeo 1:

Figura 3. Datos del vídeo 1



- Vídeo 2:

Figura 4. Datos del vídeo 2



Se observa una diferencia significativa entre los resultados porcentuales de ambos vídeos. En el vídeo 1, el porcentaje de aciertos de los sujetos no excede en ninguna pregunta el 50% (el mayor porcentaje de las seis preguntas lo obtiene la pregunta 2), mientras que el resultado inferior se muestra en la pregunta 3 (21%). Por otro lado, el vídeo 2 muestra una clara diferencia respecto a los resultados anteriores, al situarse su promedio de aciertos del 60% al 100%. El valor mínimo lo obtiene la pregunta 5, con un 63,2% de aciertos, mientras que el porcentaje más elevado se sitúa en la pregunta 2, con un 94,7% de aciertos.

Conviene además realizar un desglose porcentual separado entre ambos grupos de preguntas. El primer grupo de preguntas de tipo general (1, 2 y 3), el vídeo 1, se observa, obtiene una media de 35% de aciertos; mientras que el vídeo 2 muestra una clara diferencia de 91% de aciertos. En lo que respecta a las preguntas de tipo específico (4, 5 y 6), los porcentajes de aciertos se sitúan en un 33% en el vídeo 1 y un 74% en el vídeo 2.

VI. Discusión y conclusiones

1. Expectativas de los usuarios

Los resultados de los cuestionarios de expectativas muestran que los usuarios sitúan en primer lugar en términos de relevancia a los parámetros de *cohesión lógica del discurso* y *transmisión correcta del sentido original*. Estos resultados sugieren que los usuarios castigarían en mayor medida errores cometidos en esos parámetros. Cabe señalar que dentro de los parámetros lingüísticos, la *transmisión completa del sentido original* no ha recibido la misma importancia, situándose en torno a los valores medios. Para explicar esto, puede considerarse que los usuarios han sido capaces de reconocer las limitaciones presentes en la actividad de la interpretación y la incapacidad a la hora de transmitir la totalidad de la información de un discurso original. Por otra parte, se observa como parámetros formales como la *agradabilidad de la voz* o la *buena entonación* se sitúan entre los valores medios y los últimos puestos. El parámetro de *agradabilidad de la voz* se encuentra en el último lugar. Algo que muestra la similitud del presente trabajo con estudios previos, en los cuales, los usuarios relegan los parámetros formales y de presentación por detrás de los parámetros de contenido.

Sin embargo, surge un planteamiento interesante de la observación de los resultados, ya expuesto en estudios anteriores (Collados, 1998: 53), la obviedad de los mismos. La interpretación posee una naturaleza de producto o servicio hacia un usuario, lo que delimita ya de por sí las expectativas que planteará. La función del acto comunicativo es transmitir fielmente un discurso de una lengua origen a una lengua meta, y por tanto, no deberá sorprender que aquellos parámetros como *transmisión correcta del sentido original* obtengan mayores puntuaciones que los parámetros formales, si sobre ellos recae la naturaleza de la propia actividad. Esta conclusión es de especial interés si se contrasta con la metodología empleada hasta la fecha para analizar la calidad en la interpretación.

2. Evaluación de los usuarios

Los resultados expuestos deben interpretarse bajo la consciente limitación presente en los mismos. En primer lugar, el estudio se realizó a 38 sujetos en total y 19 por cada tipo de interpretación. El reducido

número de sujetos evidencia la necesidad de estudios posteriores de mayor envergadura. La disparidad de los sujetos en términos de edad, cualificaciones y contexto supone, no obstante, una muestra significativa de unos usuarios de IS en los medios de comunicación. Lo mismo, por otra parte, supone un riesgo para una definición concreta de la calidad del estudio, ya que los mismos sujetos podrían verse condicionados en su percepción de calidad dependiendo su propio contexto y las características personales propias.

Una vez enumeradas las posibles limitaciones, es necesario mencionar la eliminación de los parámetros de contenido en el cuestionario de evaluación. Esta decisión viene motivada por la imposibilidad de que los usuarios evalúen los parámetros de contenido si no tienen acceso al control de los mismos. Si bien algunos usuarios pueden estar en condiciones de evaluar el contenido, en la mayoría de los casos, los usuarios evaluarían sin previo conocimiento de su propia limitación.

Los resultados muestran como los usuarios detectan claramente la entonación monótona. El vídeo 1 obtiene una valoración media de 1.58, mientras que el vídeo 2 se valora en un 2,9. Estos datos confirman una diferencia notable. Cabe señalar además que el segundo vídeo, no monótono, obtiene una valoración de la entonación considerablemente inferior al resto de sus parámetros, algo que muestra que los usuarios, aun no siendo usuarios habituales de IS, son exigentes en la percepción de la entonación. La comparación de medias anteriormente expuesta denota un pico inferior máximo en la evaluación de la entonación de ambos vídeos.

En términos generales, la evaluación de los parámetros del vídeo 1 es considerablemente inferior al vídeo 2 en todo momento. Por otra parte, en la evaluación de la profesionalidad, fiabilidad y calidad general se observa, al igual que en el resto de parámetros, una marcada diferencia entre ambos vídeos. Este rasgo, común al estudio previo sobre entonación de Collados (1998), confirma la primera hipótesis: los usuarios valoran negativamente la calidad de la interpretación monótona. De ahí, puede derivarse la presunción de que una mejor entonación aumenta la percepción de credibilidad, fiabilidad y calidad global en el usuario. Ambas muestras además coinciden en la puntuación inferior de la profesionalidad de la intérprete con respecto a la fiabilidad y la calidad general. Puede deducirse que existe una mayor interacción entre la entonación y la profesionalidad que entre ésta y la fiabilidad. Sin embargo, es preciso reconocer el riesgo de cualquier interpretación de los datos, ya que no se puede afirmar que la entonación sea la única responsable de la variación subjetiva de los resultados.

3. Retención de información de los usuarios

La introducción de un nuevo tipo de cuestionario supone un abanico de incertidumbres a la hora de analizar los resultados de la manera más eficaz y fiable. No se pretende negar ni obviar las limitaciones que pueda

plantear esta metodología, así como la disparidad en la elección de la tipología de preguntas y su interrelación con otros aspectos que escapan al control de nuestros parámetros, intrínsecos a los sujetos (capacidad de análisis, retención de datos, memoria a corto plazo...). Sin embargo, la innovación en el proceso es un factor clave, ya que hasta la fecha, se desconocían las repercusiones concretas en el análisis de la calidad.

Se ha elegido un discurso que pudiera contener información de índole variada para enraizar un análisis gradual del nivel de información asimilada por el usuario. De este modo se establecen dos distintos niveles de comprensión, uno general y otro más específico, que delimitan el nivel de atención prestado y la información retenida por el usuario. Dichos niveles de atención pretenden relacionarse, en la medida de lo posible, con la manipulación del parámetro de la entonación.

Los resultados muestran una diferencia muy marcada entre ambos vídeos. Como ya se ha expuesto en el análisis de datos, el porcentaje de aciertos es notablemente superior en el vídeo 2 y notablemente inferior en el vídeo 1. Cabe mencionar que la diferencia de dificultad entre ambos grupos de preguntas (primeras tres y últimas tres) es clara, ya que en ambos vídeos se observa un descenso en el número de aciertos en el caso de las últimas tres preguntas sobre contenido más específico. La evaluación en términos generales del porcentaje medio de aciertos muestra una diferencia entre el 34% en el vídeo 1 y el 82,5% en el vídeo 2. Estos datos esclarecen una interrelación entre la entonación y la capacidad de atención y la consiguiente retención de información del usuario en este estudio en concreto. Se confirma por tanto la segunda hipótesis: la entonación monótona afectará a la atención del usuario y mermará su capacidad de asimilación de contenido.

Aun conociendo la imposibilidad de extrapolar los anteriores resultados a otros grupos de usuarios, el presente estudio no puede más que plantear una primera inclinación en el alcance de la entonación. Este estudio, piloto en esta índole, manifiesta la inferencia de la entonación sobre el producto de la interpretación. En caso de una entonación monótona, el usuario presta un nivel de atención inferior al que pudiera prestar a una interpretación melodiosa y, por consiguiente, su comprensión global y específica del discurso se ve afectada. Este estudio demuestra los efectos tangibles de una interpretación de baja calidad y cómo un parámetro, la entonación, influye de manera crucial en el acto comunicativo.

Los resultados anteriores pretenden, además, recalcar el papel del intérprete y su libertad a la hora de agilizar y mejorar una entonación original para así captar la atención del usuario y cumplir la finalidad del acto comunicativo. Sin ir más lejos, se puede afirmar que la calidad del producto pasa, en primero lugar, por conseguir que el usuario sea un receptor activo e implicado en el acto comunicativo; ya que, en caso contrario, dicho acto comunicativo pierde validez y razón. Por tanto, se enfatiza la idea de que los parámetros formales poseen una mayor influencia subjetiva en los usuarios y que, por consiguiente, poseen una

mayor importancia en la interpretación. Sin embargo, esta cuestión requiere una mayor profundización en estudios futuros que se acerquen a un perfeccionamiento del planteamiento.

4. Conclusiones

En primer lugar, es imprescindible recalcar que no se pueden extrapolar directamente los resultados del presente estudio debido al tamaño de la muestra. En el caso concreto del parámetro de la entonación, no puede afirmarse que todos los usuarios detecten la monotonía igual y ésta incida en ellos del mismo modo. La entonación monótona ha influido en los usuarios en su capacidad de comprensión y retención de información y en su valoración de la calidad global en este estudio en concreto.

La conclusión más importante que puede derivarse es que la entonación influye no solo en la valoración global del usuario, si no en su capacidad de formar parte de manera activa en el acto comunicativo. La entonación se relaciona estrechamente con otros valores formales de la interpretación, y estos afectan en especial a factores como la comprensión y la retención de información (cuanto más monótona sea la voz del intérprete menos agradable será para el usuario, menos atención prestará al discurso y consecuentemente la percepción de la calidad disminuirá). Es por ello que puede afirmarse que existe una interrelación evidente entre el parámetro de la entonación y la capacidad de asimilación de contenido por parte del usuario, y que sus efectos en la investigación pueden mostrarse sustanciales.

Se continúa, además, con la disfunción entre el concepto de calidad y la percepción que realiza el usuario de ella. Los receptores no pueden evaluar bien la calidad ya que la propia entonación y demás características formales del producto inciden directamente, ya no simplemente en su evaluación, sino en su participación activa en la actividad de la interpretación.

Por otra parte, otro indicio a favor de la importancia de la entonación lo demuestra la valoración no excesivamente positiva que han realizado los usuarios del vídeo 2, lo que sugiere una necesidad de una mejora de la entonación del intérprete a juicio de los usuarios. De una mejora de la entonación se derivará una evaluación más positiva de otros parámetros formales, así como de la calidad global. Este punto se interconecta a su vez con el papel del intérprete. Los usuarios exigen una intervención por parte del intérprete que consiga aproximar el producto a sus expectativas formales. Sin embargo, es necesario ampliar el alcance de la investigación, para ver donde se encuentra dicho límite de intervención. Sería conveniente realizar posteriores estudios más estratificados en el nivel de entonación monótona y melodiosa de la interpretación, que pudieran indicar en qué momento empieza a verse afectada la evaluación de los usuarios por sobrepasar un umbral máximo de entonación.

Estos posibles estudios futuros ahondarán en el alcance de la importancia de la entonación y demás parámetros formales en el

producto que recibe el usuario, como cliente y precursor de la interpretación. Realzarán además la prueba de que la comunicación no verbal, y en especial la no verbal vocal en el caso de la interpretación simultánea, juega un papel crucial en el éxito de la interpretación.

VII. Bibliografía

BÜHLER, H. (1986): *Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters*, Multilingua, 5-4, pp. 231-235.

CANTERO SERENA, F.J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*, Barcelona, Universitat de Barcelona.

COLLADOS AÍS, A. (1998): *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea - la importancia de la comunicación no verbal*, Granada, Editorial Comares.

COLLADOS AÍS, A. et al. (2003): *La evaluación de la calidad en interpretación*, Granada, Editorial Comares.

GARZONE, G. y M. VIEZZI (2000): *Interpreting in the 21st Century*, Ámsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

GILE, D. (1990): *L'évaluation de la qualité de l'interprétation par les délégués: une étude de cas*, The Interpreters' Newsletter 3, pp. 66-71.

KOPCZYNSKI, A. (1994): *Quality in conference interpreting: Some pragmatic problems*, en LAMBERT S. y B. MOSER-MERCER (eds.): *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation*, Ámsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 87-99.

KURZ, I. (1989): *Conference Interpreting—User Expectations*, en HAMMOND, D.L. (ed.): *Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translators Association*, Medford (NJ), Learned Information, pp. 143-148.

KURZ, I. y F. PÖCHHACKER, (1995): *Quality in TV Interpreting*, Translatio-Nouvelles de la FIT- FIT Newsletter, XIV (3-4): pp. 350-358.

MARK G. y L. CATTARUZA (1995): *User surveys in SI: a means of learning about quality and/or raising some reasonable doubts*, en TOMMOLA, J. (ed.) (1995): *Topics in Interpreting Research*, Turku: Centre for Translation and Interpreting, University of Turku, pp. 37-49.

MARRONE, S. (1993): *Quality: A Shared Objective*, The Interpreters' Newsletter, 5, pp. 35-41.

PÖCHHACKER, F. (1994). «Simultaneous interpretation: 'cultural transfer' or 'voice-over text'?», en Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. y Kaindl, K. (eds.). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

POYATOS, F. (1997): *Nonverbal communication and Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

SHLESINGER, M. (1997): *Quality in Simultaneous Interpreting* en Y. GAMBIER, D. GILE y C.TAYLOR (eds.): *Conference Interpreting: Current Trends in Research*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 123-131.

VIEZZI, M. (1996): *Aspetti della qualità in interpretazione*, Università degli studi di Trieste, Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori, Trieste.

Comparación de la traducción del humor en el doblaje y la subtitulación de la serie *How I met your mother*

Laura Sáez Paniagua
Laurasaez.trad@gmail.com

I. Resumen

En este artículo presentamos un estudio descriptivo sobre los elementos humorísticos extraídos de un episodio de la serie *How I Met Your Mother*, y de su versión doblada y subtitulada al castellano. En primer lugar, exponemos un resumen del marco teórico de nuestra investigación y, seguidamente, presentamos la metodología de trabajo, el corpus objeto de estudio y los resultados de la investigación. El objetivo principal es comparar, desde un punto de vista descriptivo, la traducción del humor en la versión original, doblada y subtitulada de un capítulo de la serie *How I Met Your Mother*. Las conclusiones finales del estudio, basadas en resultados cuantitativos, indican que la versión doblada mantiene la carga humorística en un mayor número de elementos que la subtitulada. Respecto a los elementos humorísticos, los elementos lingüísticos y culturales abundan en el corpus y cuando se traducen, se mantiene la tipología de chistes del original en la versión doblada, aunque no siempre en la subtitulada. Además, el análisis cuantitativo llevado a cabo revela que la tendencia de traducción de los elementos humorísticos extraídos del corpus, tanto para el doblaje como para la subtitulación de la serie, es extranjerizante.

Palabras clave: estudio descriptivo, humor, doblaje, subtitulación, serie de televisión.

II. Introducció

Los textos audiovisuales son productos que consumimos día a día y, muchas veces, no tendríamos acceso a estos si no hubieran sido traducidos a la lengua meta.

Concretamente, nos centramos en las comedias de situación, un producto audiovisual que disfruta actualmente de un gran éxito. El porqué de este auge puede deberse a varios factores, como al hecho de que estas series hagan reír a la audiencia y la hagan evadirse de su realidad. Es probable que actualmente, en parte debido a la crisis económica a la que nos enfrentamos, el humor tenga un papel fundamental.

El humor es un concepto muy complicado que depende de muchos factores, sobre todo culturales. Por ello, partiendo de esta idea, la traducción del humor constituye una tarea compleja que requiere un conocimiento pragmático y cultural de la lengua origen.

La investigación se ha llevado a cabo con la motivación de adentrarnos en el mundo de la traducción audiovisual del humor; un mundo que nos parece fascinante, ya que combina la ardua tarea que supone traducir un elemento tan complejo como el humor y las distintas restricciones a las que la traducción audiovisual está subordinada.

III. Objetivos e hipótesis

815



El objetivo principal del presente estudio es:

Comparar, desde un punto de vista descriptivo, la traducción del humor en la versión original doblada y subtitulada de un capítulo de la serie *How I Met Your Mother*.

Además, en nuestra investigación nos planteamos tres objetivos específicos:

- Identificar la tendencia de la traducción para el doblaje y la subtitulación de la serie, es decir, comprobar si se ha seguido una tendencia familiarizante o extranjerizante.
- A falta de un estudio de recepción, comprobar qué versión mantiene la carga humorística de la versión original en un mayor número de elementos.
- Identificar el tipo de elementos humorísticos de la versión original de nuestro corpus y comprobar si se han mantenido las mismas tipologías de chistes en la versión doblada y en la versión subtitulada.

Habiendo indicado anteriormente los objetivos que pretendemos alcanzar, partimos de las siguientes hipótesis:

- El texto audiovisual escogido para el corpus de la investigación es una comedia de situación, cuyo propósito es hacer reír a la audiencia. Por ello, partimos de la hipótesis de que la versión meta, tanto la subtitulada como la doblada, tendrá como prioridad mantener la carga humorística de los elementos del texto origen.
- Comparando las tres versiones, podremos identificar la tendencia traductora seguida en la versión doblada y subtitulada.

IV. Marco teórico

La investigación realizada se centra en el análisis de la traducción de textos audiovisuales, concretamente, analizamos la subtitulación y el doblaje de *How I Met Your Mother*, una comedia de situación perteneciente al género de las series de ficción, cuyo propósito es hacer reír a la audiencia. El humor es el principal ingrediente de la serie y su traducción tiene una prioridad principal: mantener el efecto humorístico. Sin embargo, a su vez, la traducción del humor es una tarea ardua, ya que está sometida a una serie de restricciones.

Debido a la extensión del presente artículo, presentaremos, en primer lugar, dentro de este marco teórico, la definición de humor y de su unidad de análisis (el chiste) y una clasificación de elementos humorísticos. A continuación, nos centraremos en las normas y las técnicas de traducción. Estos son los pilares principales sobre los que se

asentará nuestro análisis y que nos permitirán realizar un estudio descriptivo sobre la traducción del humor.

A continuación, pasamos a ofrecer una definición de humor y de su unidad de análisis (el chiste) y una clasificación de elementos humorísticos.

Nash (1985: 9-10) define el *acto del humor* como:

- (1) A 'genus', or derivation, in culture, institutions, attitudes, beliefs, typical practices, characteristic artefacts, etc.
- (2) [A] characteristic design, presentation, or verbal packaging, by virtue of which the humorous intention is indicated and recognized.
- (3) [A] locus in language, some word or phrase that is indispensable for joke.

Por lo que respecta a la unidad de análisis y de traducción del humor, guiándonos por el trabajo de Martínez Sierra (2008), consideraremos el *chiste* como unidad de análisis en la investigación. Como chiste entenderemos todo aquello cuya intención sea la de provocar un efecto humorístico (Martínez Sierra, 2008: 118).

Asimismo, la taxonomía de los distintos elementos humorísticos que tomaremos como punto de partida en el análisis de los ejemplos de nuestra investigación, será la propuesta por Martínez Sierra (2008: 143-153), basada en la realizada por Zabalbeascoa (1993 y 1996), y que encontramos resumida en la Tabla 1:

1. *Elementos sobre la comunidad e instituciones*. Es necesario adaptar las referencias nacionales, culturales o institucionales del original para mantener el humor en el texto meta. Las referencias podrán ser tanto explícitas como implícitas, acústicas o visuales.
2. *Elementos de sentido del humor de la comunidad*. En esta categoría, se incluirían los chistes cuyos temas tengan más popularidad en unas comunidades que en otras, sin que ello implique una especificidad cultural, sino una preferencia. Las referencias podrán ser tanto explícitas como implícitas, acústicas o visuales.
3. *Elementos lingüísticos*. Son elementos explícitos o implícitos en el mensaje (hablado o escrito).
4. *Elementos visuales*. Esta categoría hace referencia a los elementos susceptibles de producir humor a partir de las imágenes.
5. *Elementos gráficos*. Esta categoría incluye los elementos que producen humor a partir de un mensaje escrito insertado en un icono concreto.
6. *Elementos paralingüísticos*. Estos elementos son los que añaden información al mensaje y pueden producir humor por sí solos. Son explícitos y orales. Son las cualidades no verbales de la voz (entonación, timbre, tono, etc.) que están ligadas a expresiones de emociones como gritos, suspiros o risas. También se pueden incluir en esta categoría los silencios narrativos.

7. *Elementos no-marcados*. Son aquellos que poseen una carga humorística no propiciada por ninguno del resto de elementos de las categorías que se han enumerado. El contenido podrá ser acústico o visual, y las posibles referencias podrán ser explícitas o implícitas.
8. *Elementos sonoros*. Son aquellos chistes basados en sonidos existentes en la banda sonora y cuya combinación puede producir humor. Las referencias serán explícitas y acústicas.

Dado el carácter y el alcance del estudio, hemos limitado la investigación a tres tipos de elementos humorísticos: los elementos lingüísticos, los elementos sobre la comunidad e instituciones y los elementos de sentido del humor de la comunidad.

Como se ha indicado anteriormente, la traducción del humor entraña grandes dificultades, sobre todo cuando consideramos el trasvase del humor en el campo de la traducción audiovisual. Ante las dificultades, el traductor debe enfrentarse a las restricciones de las distintas modalidades de traducción audiovisual y tomar decisiones para poder realizar una traducción con éxito.

Las decisiones que toma el traductor están condicionadas por las preferencias y expectativas de la cultura meta, y por eso existe cierta regularidad en la toma de decisiones, y esto establece unos patrones que afectan a las expectativas de la audiencia. De esta manera se fijan las normas, las cuales son parte de la respuesta de por qué un traductor toma determinadas decisiones. En los años setenta, Toury introdujo el concepto de *norma* para referirse a las regularidades observadas en la conducta traductora (Martínez Sierra, 2008: 70). Toury (1995: 56-61) distingue tres tipos de normas de traducción:

1. La norma inicial se refiere a la elección del traductor de acercarse a las normas de la cultura meta o de hacerlo a las de la cultura origen. La norma inicial está conectada, por tanto, a los conceptos de *extranjerización* y *familiarización*.
2. Las normas preliminares conciernen a la existencia de una política traductora y a las consideraciones que determinan el grado de tolerancia de la traducción indirecta.
3. Las normas operacionales son las que dirigen las decisiones tomadas en el acto de traducción y las relaciones entre el texto origen y el texto meta.

Para los intereses de este estudio, que abarca tanto el análisis de la traducción para doblaje como para subtitulación, emplearemos la norma inicial de Toury como parámetro para alinear las distintas técnicas de traducción. Sin embargo, antes de adentrarnos en las técnicas de traducción, consideramos necesario definir los conceptos de *extranjerización* y *familiarización*, que están directamente relacionados

con la norma inicial de Toury y que nos servirán para alinear las técnicas de traducción.

Martínez Sierra (2006: 220) define *extranjerización* como el método traductor que consiste en mantener los elementos culturales del texto origen con el propósito de acercar a la audiencia meta a la cultura origen. La *familiarización* es el método que consiste en cambiar las referencias culturales por otras propias de la cultura meta (Martínez Sierra, 2008: 38)

De esta forma, entenderemos los conceptos de extranjerización y familiarización como los polos opuestos de un continuo a lo largo del cual se sitúan las distintas soluciones traductoras (Gráfico 1) y, por tanto, estas soluciones tendrán una tendencia extranjerizante o *familiarizante*, o incluso una combinación de ambas (Martínez Sierra 2008: 38-39).

Las técnicas se podrían definir como *tipos de soluciones*. Así, para enlazar el concepto de *norma* con el de *técnica*, partimos de una serie de decisiones que un traductor toma y que, una vez observamos una repetición del empleo de ciertas técnicas, podemos hablar de *tendencia traductora*, cuyo empleo recurrente nos llevaría a hablar de *norma de traducción*.

En la investigación hemos decidido utilizar la aportación de Martí Ferriol (2006: 114-115) para presentar la clasificación de las técnicas generales de traducción, que emplearemos en el análisis de nuestro corpus. Consideramos que la propuesta de Martí Ferriol es completa e integradora, ya que recoge la aportación de Hurtado (2001), que a su vez ha sido probada por Molina (1998, 2001), y se basa en las aportaciones de las estilísticas comparadas de anteriores teóricos de la Traducción. Esto nos permite suponer que puede ser también adecuada para nuestro estudio. Además, Hurtado considera la idoneidad de las técnicas de traducción como instrumento de análisis y comparación de traducciones (es decir, para estudios descriptivos como el presente).

Seguidamente, incorporamos la propuesta de clasificación de técnicas de traducción de Martí Ferriol:

- Préstamo. Se integra una palabra o expresión de otra lengua tal cual. Puede ser puro (sin ningún cambio) o naturalizado (transliteración de la lengua extranjera).
- Calco. Se traduce literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico o estructural.
- Traducción palabra por palabra. Se mantiene la gramática, el orden y el significado primario de todas las palabras del original (todas las palabras tienen el mismo significado fuera de contexto). Las palabras mantienen exactamente el mismo orden y coinciden en número.
- Traducción uno por uno. Cada palabra tiene su correspondiente en la versión traducida, pero tienen sentido diferente fuera de contexto.

- Traducción literal. Se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión.
- Equivalente acuñado. Se utiliza un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta.
- Omisión. No se formulan elementos de información presentes en el texto original. Se opone a la amplificación.
- Reducción. Suprimir en la traducción parte de la información del texto original.
- Compresión. Se sintetizan elementos lingüísticos. Es un recurso especialmente utilizado en interpretación simultánea y subtitulación.
- Particularización. Se utiliza un término más preciso o concreto. Se opone a la generalización.
- Generalización. Se utiliza un término más general o neutro. Se opone a la particularización.
- Transposición. Se cambia la categoría gramatical.
- Descripción. Se reemplaza un término o expresión por la descripción de su forma y/o función.
- Ampliación. Se añaden elementos lingüísticos; es un recurso que suele ser especialmente utilizado en interpretación consecutiva y doblaje. Se opone a la técnica de compresión lingüística.
- Amplificación. Se introducen precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, notas del traductor, etc. Las notas a pie de página son un tipo de amplificación. Se opone a la elisión.
- Modulación. Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural.
- Variación. Se cambian elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc. (Hurtado, 2001: 269, 270, 271)
- Sustitución (lingüística, paralingüística). Se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos), o viceversa. Se utiliza sobre todo en interpretación.



- Adaptación. Se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.
- Creación discursiva. Se establece una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto.

Como observamos en el Gráfico 1, algunas traducciones podrán encajarse dentro de una u otra técnica (*familiarizantes* (3) o *extranjerizantes* (1)), o, incluso, a medio camino entre dos técnicas (2). En nuestro estudio nos hemos permitido cierta flexibilidad a la hora de clasificar las traducciones según las técnicas de traducción, ya que el propio acto de traducir y su estudio no abogan por fronteras rígidas.

V. Material y método

Para seleccionar nuestro corpus de estudio, seleccionamos el capítulo *Slapsgiving (Día de acción de tortas)*, perteneciente a la tercera temporada de la serie.

Se formularon los distintos objetivos que pretendíamos alcanzar en el estudio y también las hipótesis de las que partíamos.

Con el fin de enmarcar la investigación, realizamos una revisión bibliográfica, y seleccionamos libros encuadrados en la traducción audiovisual, concretamente en la traducción del humor y en los Estudios de Traducción. A continuación, redactamos el marco teórico del estudio y expusimos la taxonomía de elementos humorísticos y el listado de técnicas de traducción que emplearíamos en el análisis del corpus.

El siguiente paso fue el visionado de capítulos y la detección y selección del capítulo y de los chistes. Seguidamente, elaboramos fichas (véase Tabla 2), mediante las cuales comparamos la versión original, la subtitulada y la doblada. Para ello, realizamos la transcripción de todos los elementos humorísticos seleccionados. Se identificaron un total de doce chistes.

Por último, observamos los resultados obtenidos en las fichas, centrándonos en las técnicas de traducción y en la presencia de humor en los distintos elementos. Comparamos las técnicas utilizadas para el doblaje y la subtitulación para, más tarde, ver el resultado en la carga humorística, es decir, observar la presencia del humor.

Finalmente realizamos una interpretación de los resultados obtenidos y elaboramos una serie de conclusiones.

El objeto de estudio de la investigación es la comedia televisiva *How I Met Your Mother (Cómo conocí a vuestra madre)*.

Ambientada en Nueva York, la historia gira en torno a Ted Mosby y a los acontecimientos que llevaron a este a conocer a la madre de sus hijos. Toda la historia es un *flashback* que comienza en el año 2030, cuando Ted les cuenta a sus hijos cómo conoció a la madre de estos.

Los personajes principales de la serie son Ted Mosby (Josh Radnor), Marshall Eriksen (Jason Segel), Barney Stinson (Neil Patrick Harris), Lily Aldrin (Alyson Hannigan) y Robin Scherbatsky (Cobie Smulders).

El capítulo seleccionado para el corpus es *Slapsgiving* (*Día de acción de tortas*). A continuación, incluimos la sinopsis del capítulo, disponible en comoconociavuestramadre.org:

«Debido a una apuesta, Marshall le debe un tortazo a Barney que pretende darle el día de Acción de Gracias. Como es tradición, Lily está muy emocionada con los preparativos de ese día, pero las amenazas de Marshall a su amigo, el hecho de que Robin haya invitado a la cena a su nuevo novio y la incomodidad de Ted con esto último hacen de la celebración un completo desastre.»

VI. Resultados

A continuación pasamos a presentar el análisis realizado de los elementos humorísticos del corpus.

Hemos analizado doce chistes, extraídos del episodio *Slapsgiving*, en su versión original, su versión doblada y su versión subtitulada, lo que hace un total de 36 unidades de análisis.

En nuestro estudio analizamos la carga humorística de los distintos elementos, la tipología de elementos humorísticos y las técnicas de traducción.

Carga humorística

Respecto a la carga humorística de los elementos, hemos dividido los chistes en dos grupos, basándonos en la propuesta de Martínez Sierra (2008: 201):

Grupo 1. Chistes que mantienen la misma carga humorística.

Grupo 2. Chistes en los que se ha producido una pérdida de la carga humorística. Este grupo se subdivide en dos:

- (a) Chistes con pérdida parcial del humor.
- (b) Chistes con pérdida total del humor.

Los datos cuantitativos de las cargas humorísticas de los doce chistes se recogen en las Tablas 3 y 4.

El análisis cuantitativo ha revelado que los elementos humorísticos del Grupo 1 son más numerosos en la versión doblada (66,7%) que en la subtitulada (25%). En otras palabras, la versión doblada mantiene la carga humorística en un mayor número de elementos que la versión subtitulada.

En la Tabla 11 se incluye un ejemplo que refleja los resultados obtenidos.

Elementos humorísticos

A continuación, pasamos a analizar cuantitativamente los tipos de elementos humorísticos: los elementos lingüísticos, los elementos sobre la comunidad e instituciones y los elementos de sentido del humor de la comunidad.

Tras el análisis global de estos elementos, se obtienen los siguientes datos cuantitativos:

- Se han analizado un total de doce chistes, de los cuales nueve son simples y tres son compuestos. Es decir, el 75% de los chistes son compuestos.

En la Tabla 5 se muestra la distribución de los elementos humorísticos extraídos de la versión original del capítulo. Como podemos observar, la presencia de los elementos humorísticos lingüísticos en el corpus es muy significativa (58%), aunque los elementos culturales también son frecuentes (33,3% en cada tipo de estos elementos).

Para analizar la tipología de los elementos humorísticos, dividimos los chistes en dos grupos:

Grupo 1. Chistes que mantienen la misma tipología de elementos humorísticos.

Grupo 2. Chistes en los que se produce un cambio en la tipología de elementos humorísticos.

(a) Chistes en los que se elimina parte de la carga humorística.

(b) Chistes en los que se suprime la carga humorística.

En las Tablas 6 y 7 se plasman los resultados obtenidos del análisis de la tipología de elementos humorísticos de los doce chistes.

Como podemos observar, los elementos humorísticos del Grupo 1 son más numerosos en la versión doblada (83,3%) que en la subtitulada (41,7%), es decir, la versión doblada mantiene en más chistes la tipología de elementos del original.

Técnicas de traducción

La traducción de los elementos humorísticos se ha llevado a cabo mediante el uso de distintas técnicas de traducción. Tomando como punto de partida la clasificación propuesta por Martí Ferriol (2006: 114-117) clasificaremos las técnicas en tres grupos: técnicas extranjerizantes, técnicas familiarizantes y técnicas pertenecientes a la zona intermedia.

La Tabla 8 expone las técnicas de traducción empleadas en ambas versiones y el número de veces que se han utilizado.

En las Tablas 9 y 10, dividimos las técnicas de traducción empleadas en el doblaje y la subtitulación de los doce elementos humorísticos en los tres grupos mencionados anteriormente.

La cuantificación de las técnicas de traducción ha revelado que tanto la versión doblada como la subtitulada siguen una tendencia

extranjerizante (incluimos un ejemplo en la Tabla 12). No obstante, cabe tener en cuenta que las técnicas correspondientes a la zona intermedia (generalización, reducción y omisión) están más cerca del polo familiarizante que del extranjerizante.

VI. Discusión y conclusiones

Para concluir el presente estudio, recordaremos los resultados obtenidos en nuestro análisis y observaremos si, con estos resultados, se validan las hipótesis presentadas en la introducción de la investigación. Asimismo, comprobaremos si hemos logrado los objetivos propuestos al principio del estudio.

A partir de los datos obtenidos en el análisis llevado a cabo en el epígrafe anterior, concluimos que:

- A falta de un estudio de recepción que lo confirme, la versión doblada consigue mantener la carga humorística en un mayor número de elementos que la subtitulada.
- En nuestro corpus encontramos numerosos elementos humorísticos lingüísticos y culturales (58,3% y 66,6%). Cuando se traducen, se mantiene la misma tipología de elementos humorísticos de la versión original en la versión doblada (83,3% de los chistes) pero no en la subtitulada.
- La tendencia de traducción, tanto para el doblaje como para la subtitulación de la serie, es extranjerizante.

Con lo expuesto, hemos cumplido nuestro objetivo principal y nuestros objetivos específicos, ya que hemos comparado, desde un punto de vista descriptivo, la versión original doblada y subtitulada de un capítulo de la serie *How I Met Your Mother*. Mediante esta comparación, hemos identificado la tendencia de traducción del doblaje y la subtitulación, hemos analizado la tipología de elementos humorísticos de las tres versiones y hemos comprobado cuál de ellas mantiene el humor en un mayor número de elementos.

Asimismo, se valida la primera hipótesis de la investigación en la versión doblada, aunque no en la versión subtitulada:

- El texto audiovisual escogido para el corpus de la investigación es una comedia de situación, cuyo propósito es hacer reír a la audiencia. Por ello, tanto la subtitulada como la doblada, tendrá como prioridad mantener la carga humorística de los elementos del texto origen.

El análisis cuantitativo llevado a cabo en el apartado anterior, ha puesto de manifiesto que, de manera abrumadora, los elementos humorísticos pertenecientes al Grupo 2 son mucho más numerosos en la versión subtitulada que los del Grupo 1. De los doce chistes, solo se ha



mantenido la carga humorística en un 25% de los casos, por lo que en un 75% se ha producido una pérdida total o parcial del humor.

Por último, hemos podido verificar que ambas versiones siguen una tendencia extranjerizante: un 41,7% de los elementos se han traducido con técnicas extranjerizantes en la versión subtitulada, frente a un 50% de la doblada.

VII. Bibliografía

AGOST, R. (1999): *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*, Barcelona, Ariel.

CHAUME, F. (2004): *Cine y traducción*, Madrid, Cátedra.

HURTADO, A. (1994): «Perspectivas de los Estudios sobre la traducción», en HURTADO, A. (ed.) *Estudis sobre la Traducció*, Castellón de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 25-41.

(2001): *Traducción y Traductología*, Madrid, Cátedra.

MARTÍ FERRIOL, J. L. (2003): «Estudio descriptivo y comparativo de las normas de traducción en las versiones doblada y subtitulada al español del filme *Monsters' Ball*», *Puentes* (6), p. 45-52.

(2006): *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación*, tesis doctoral presentada en el Departament de Traducció i Comunicació de la Universitat Jaume I.

MARTÍNEZ SIERRA, J. J. (2006): «La manipulación del texto: sobre la dualidad extranjerización/ familiarización en la traducción del humor en textos audiovisuales», *Sendebarr* (17), p. 219-231.

(2008): *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castellón de la Plana. Publicacions de la Universitat Jaume I.

MOLINA, L. (1998): *El tratamiento de los elementos culturales en las traducciones al árabe de Cien años de soledad*, trabajo de investigación de doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona.

(2001): *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*, tesis doctoral presentada en la Universitat Autònoma de Barcelona.

NASH, W. (1985): *The Language of Humor*, Londres/Nueva York, Longman.

TOURY, G. (1995): *Descriptive translation studies and beyond*, Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.

ZABALBEASCOA, P. (1993): «Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production», tesis doctoral presentada en la Facultat de Lletres de la Universitat de Lleida.

(1996): «Translating Jokes for Dubbed Television Situation Comedies», en DELABASTITA, D. (ed.) *The Translator: Studies in Intercultural Communication*, Manchester, St. Jerome, p. 235-257.

825



VIII. Anexos



Tabla 1. Taxonomía de elementos humorísticos (según Martínez Sierra, 2008: 143-153).

Chistes simples	Chistes compuestos
Elementos no-marcados	Combinación de dos o más tipos de elementos
Elementos sobre la comunidad e instituciones	
Elementos de sentido del humor de la comunidad	
Elementos lingüísticos	
Elementos visuales	
Elementos gráficos	
Elementos paralingüísticos	
Elementos sonoros	

Gráfico 1. Continuum de técnicas (según Martí Ferriol, 2006: 117).

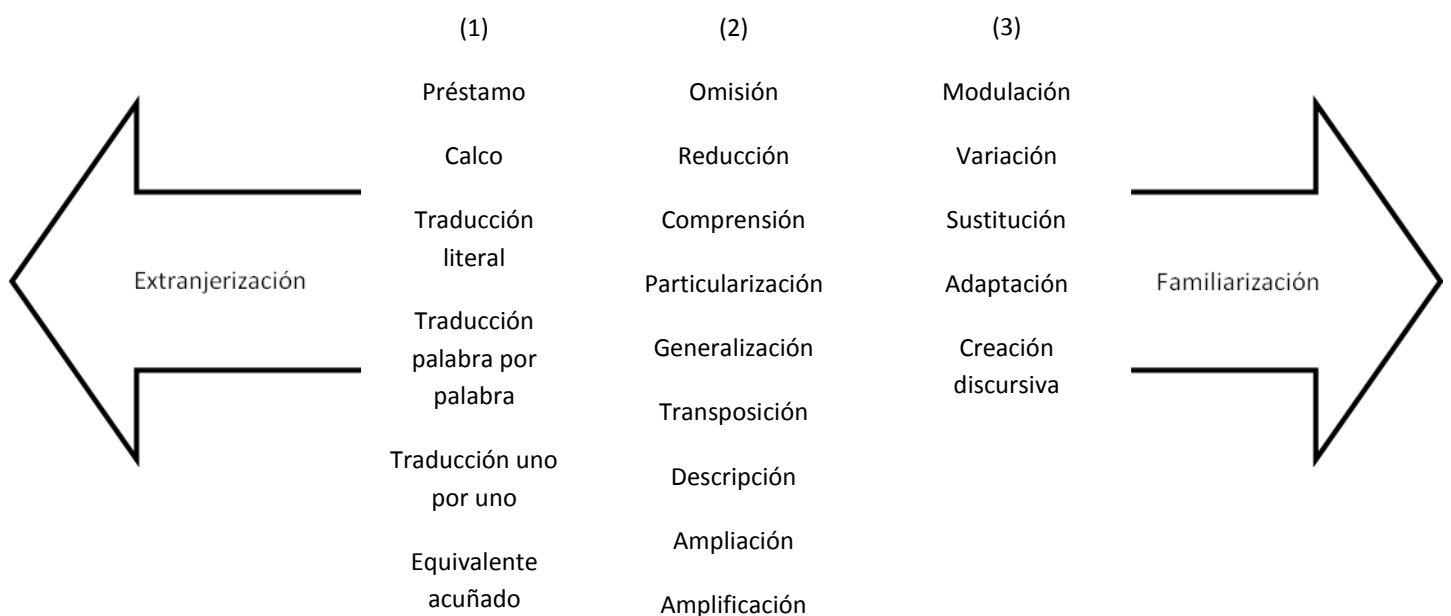


Tabla 2. Modelo de ficha.



FICHA:	
Título:	TCR:
Versión original:	
Versión doblada:	Versión subtitulada:
Tipo de elemento humorístico del TO:	
Tipo de elemento humorístico de la versión doblada:	Tipo de elemento humorístico de la versión subtitulada:
Técnica de traducción:	Técnica de traducción:
Presencia de humor:	Presencia de humor:
Comentarios:	

Tabla 3. Carga humorística en el doblaje.

	Grupo 1	Grupo 2		
		a	b	Total
Número de chistes	8	4	X	4
Porcentaje	66,7%	33,3%	X	33,3%

Tabla 4. Carga humorística en la subtitulación.

	Grupo 1	Grupo 2		
		a	b	Total
Número de chistes	3	5	4	9
Porcentaje	25%	41,7%	33,3%	75%

Tabla 5. Elementos humorísticos extraídos de la versión original.

Tipo de elemento humorístico	Número de chistes en que aparece		Porcentaje (100% = 12 chistes)
	Simples	Compuestos	
De la comunidad e instituciones	4	X	33,3 %
Del sentido del humor de la comunidad	1	3	33,3 %
Lingüísticos	4	3	58,3%

Tabla 6. Tipología de elementos humorísticos en el doblaje.

	Grupo 1	Grupo 2		
		a	b	Total
Número de chistes	10	X	2	2
Porcentaje	83,3%	X	16,7%	16,7%

Tabla 7. Tipología de elementos humorísticos en la subtitulación.

	Grupo 1	Grupo 2		
		a	b	Total
Número de chistes	5	1	6	7
Porcentaje	41,7%	8,3%	50%	58,3%

Tabla 8. Técnicas empleadas en el doblaje y la subtitulación del corpus.

Doblaje		Subtitulación	
Técnica	Número	Técnica	Número

Traducción literal	4	Traducción literal	4
Creación discursiva	3	Reducción	2
Adaptación	2	Traducción palabra por palabra	1
Equivalente acuñado	1	Creación discursiva	1
Traducción uno por uno	1	Modulación	1
Generalización	1	Generalización	1
		Descripción	1
		Omisión	1

Tabla 9. Técnicas de traducción empleadas en el doblaje del texto origen.

	Técnicas extranjerizantes	Técnicas pertenecientes a la zona intermedia	Técnicas familiarizantes
Número	6	1	5
Porcentaje	50%	8,3%	41,7%

Tabla 10. Técnicas de traducción empleadas en la subtitulación del texto origen.

	Técnicas extranjerizantes	Técnicas pertenecientes a la zona intermedia	Técnicas familiarizantes
Número	5	5	2
Porcentaje	41,7%	41,7%	16,6%

Tabla 11. Ficha 1.

FICHA: 1	
Título: <i>How I meet your mother. Slapsgiving</i>	TCR: 00:07



(temporada 3)	
<p>Versión original:</p> <p>MARSHALL: Yes, it does. Everyone knows that. It's like general knowledge!</p> <p>(Robin y Ted se llevan la mano a la frente y saludan como militares)</p> <p>ROBIN+TED: <i>General knowledge.</i></p> <p>(...)</p> <p>MARSHALL: Oh man, I got a kernel stuck in my teeth.</p> <p>ROBIN+TED: <i>Colonel stuck in my teeth.</i></p>	
<p>Versión doblada:</p> <p>MARSHALL: Sí los tiene. Todo el mundo lo sabe. Es de conocimiento general.</p> <p>ROBIN+TED: <i>General conocimiento.</i></p> <p>(...)</p> <p>MARSHALL: Vaya, tengo la mayor pepita entre los dientes.</p> <p>ROBIN+TED: <i>Mayor pepita.</i></p>	<p>Versión subtitulada:</p> <p>Claro que sí. Todos lo saben.</p> <p>Es cultura general.</p> <p>Cultura general.</p> <p>(...)</p> <p>Vaya, tengo una semilla en los dientes.</p> <p>Semilla en los dientes.</p>
<p>Tipo de elemento humorístico del TO: elemento de sentido del humor de la comunidad y elemento lingüístico.</p>	
<p>Tipo de elemento humorístico de la versión doblada: elemento de sentido del humor de la comunidad y elemento lingüístico.</p>	<p>Tipo de elemento humorístico de la versión subtitulada: elemento de sentido del humor de la comunidad.</p>
<p>Técnica de traducción: equivalente acuñado.</p> <p>Presencia de humor: se mantiene el humor.</p>	<p>Técnica de traducción: traducción palabra por palabra.</p> <p>Presencia de humor: pérdida total del humor.</p>



Comentarios:

La carga humorística del TO recae sobre el juego de palabras de Robin y Ted. El chiste consiste en detectar el nombre de un cargo militar en las frases de sus amigos y repetirlo a la vez que imitan el saludo de los militares. Como observamos en la ficha, en la traducción para el doblaje sí que se ha mantenido este pequeño juego al haber traducido *general* y *colonel* por otros cargos militares: *general* y *mayor*. De este modo, el traductor ha conservado la intención del original, manteniendo los nombres de cargos militares, a la vez que se ha respetado la interacción con la imagen en pantalla. No obstante, en la versión subtitulada, vemos que se ha obviado esta pequeña broma de los personajes, por lo que la audiencia meta no podrá entender el chiste, ya que el traductor ha optado por realizar una traducción palabra por palabra: Robin y Ted repiten las últimas dos palabras de las frases de sus amigos. Por lo tanto, hay una pérdida total del humor, además de una incoherencia con la imagen en pantalla: la audiencia meta no sabrá por qué Robin y Ted imitan el saludo propio de los militares.

Tabla 12. Ficha 2.

FICHA: 2	
Título: <i>How I meet your mother. Slapsgiving</i> (temporada 3)	TCR: 00:51
Versión original: (Ted interrumpe su relato cuando Robin entra en la habitación) TED: So then, hot intern leans over my desk. I can totally see she has a <i>pierce...Brosnan</i> . Pierce Brosnan is my favorite of all the Bonds.	
Versión doblada: TED: Una tía súper maciza se inclina sobre mi mesa y veo con toda claridad que tiene un <i>pierc... Brosnan</i> . Pierce Brosnan es mi James Bond preferido.	Versión subtitulada: Y cuando la becaria se inclinó, vi que llevaba un <i>pierc...</i> <i>Brosnan</i> . Pierce Brosnan es mi Bond favorito.
Tipo de elemento humorístico del TO: elemento de sentido del humor de la comunidad y elemento	



lingüístico.	
Tipo de elemento humorístico de la versión doblada: elemento de sentido del humor de la comunidad y elemento lingüístico.	Tipo de elemento humorístico de la versión subtitulada: elemento de sentido del humor de la comunidad y elemento lingüístico.
Técnica de traducción: traducción literal. Presencia de humor: se mantiene el humor.	Técnica de traducción: traducción literal. Presencia de humor: se mantiene el humor.
Comentarios: <p>La versión original, la doblada y la subtitulada utilizan el mismo elemento para hacer reír a la audiencia, y en todos los casos se mantiene el humor. Como podemos ver, se hace un juego de palabras con <i>piercing</i> y el nombre del actor <i>Pierce Brosnan</i>, jugando con la homofonía de la primera sílaba de ambas palabras. Aunque bien es cierto que este actor británico es muy conocido en nuestra cultura, este elemento humorístico podría considerarse, aparte de un elemento lingüístico, un elemento de sentido del humor de la comunidad, ya que las películas de James Bond son más propias de la cultura estadounidense y británica.</p>	

Los géneros de Información para pacientes en el contexto español: una primera aproximación

Roser Sánchez Castany

DEMANAT QUE APAREGUEN TAMBÉ DOS NOMS MÉS: ESPERANT DECISIÓ DE ROSA
Isabel García Izquierdo
Vicent Montalt Resurrecció
rsancheztrad@gmail.com
igarcia@uji.es
montalt@uji.es

I. Resumen

La clasificación de los géneros textuales en los ámbitos especializados no es siempre tarea fácil. Esta misma problemática la encontramos en los géneros del ámbito de Información para pacientes, donde la relativa novedad, en el ámbito español, de su utilización hace que no existan clasificaciones demasiado sistemáticas. En el presente artículo, pues, se intenta, clasificar los géneros de información para pacientes tomando como variable fundamental el uso. Son muchos los estudios teóricos que se han realizado al respecto (Montalt, 2007; García Izquierdo, 2009), por lo que se intentará aportar una visión práctica de los géneros de información para pacientes más utilizados en el campo de la traducción.

Palabras clave: corpus, lingüística, géneros textuales, tipologías textuales, clasificación, información para pacientes, traducción, guías para pacientes, prospectos, consentimientos informados, procesamiento de textos, divulgación científica.

II. Introducción

El género de Información para pacientes constituye unos de los documentos más importantes de la trayectoria de un paciente en un proceso de enfermedad. En primer lugar, nos gustaría aclarar el concepto de género para, más tarde, poder profundizar en su estudio. Según Vicent Montalt (2005):

Malgrat que cada acte de comunicació és, en cert sentit, únic, sempre hi ha una espècie de patró compartit per actes de comunicació similars. [...] tenen alguns elements comunicatius recognoscibles i compartits pels participants en l'acte de comunicació [...]. Aquests elements en comú tenen un caràcter convencional i són els que conformen el que entenem per gènere.

De esta definición nos quedaremos con un concepto clave: consideramos los textos como géneros textuales cuando estos comparten una serie de características que permiten agruparlos y sistematizarlos. El grupo Gentt, que significa precisamente Géneros Textuales para la Traducción (www.gentt.uji.es, Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I) centra la base de su estudio en los géneros textuales. El hecho de basar el estudio de la lengua en el género textual en sí, resulta altamente eficiente y permite una clasificación y una sistematización de todos los elementos de dichos géneros textuales con muchas ramificaciones posibles. En el ámbito de la traducción profesional en cualquier combinación de idiomas y en cualquier temática, conocer bien las convenciones del género que se traduce es esencial para poder lograr una calidad óptima y ajustarse al objetivo traductor.

Por otra parte, nos gustaría destacar la importancia del idioma inglés y de la cultura angloparlante en esta clase de textos. En España, el uso de los géneros de Información es relativamente reciente, pero más reciente aún es la concepción de esta clase de textos como géneros independientes.

III. Objetivos

Los seres humanos hemos sentido desde el principio de los tiempos la necesidad de clasificar todo lo que se estudiaba, no solamente en el campo de la traducción. Las clasificaciones permiten, en cualquier campo del saber, sistematizar trabajos y establecer corrientes de pensamiento. En nuestro caso, el estudio de los géneros textuales como base para el ejercicio traductor.

Establecer una clasificación propia de géneros de Información para pacientes nos permite comparar y contrastar nuestro trabajo con otras clasificaciones anteriores en el mismo idioma y, por otra parte, nos permite establecer conexiones y equivalencias entre clasificaciones géneros de otros idiomas.

En este trabajo, nuestro objetivo principal es establecer una clasificación de los géneros de Información para pacientes al uso, es decir, basándonos principalmente en la práctica traductora diaria de los traductores médicos y los traductores médico-jurídicos. Una clasificación de estos géneros basada en aspectos puramente teóricos nos serviría para perfilar las bases de nuestro estudio, pero resultaría demasiado extensa y, desde nuestro punto de vista, poco real.

El proyecto Gantt Mèdic¹, que se está llevando a cabo actualmente en el grupo Gantt, se centra entre otras cosas en el estudio de algunos géneros textuales de Información para pacientes y se ha realizado una primera aproximación a estas clases de texto, llegando a establecer una primera clasificación en el ámbito español. Sistematizar este tipo de investigación principalmente práctica puede resultar complicado, por lo que la mejor manera justificarla es a través de una clasificación por géneros..

IV. Material y Método

Como hemos comentado en apartados anteriores, el presente estudio se basa en los géneros que más se utilizan y, por lo tanto, que más se traducen. Reiteramos de nuevo que es fundamental para un traductor conocer las convenciones del género que está traduciendo, establecidas por el grupo Gantt en una ficha de género: situación comunicativa, subgéneros, tipo textual, macroestructura,

¹ Proyecto de investigación: «Formalización de patrones de comportamiento textual para la gestión de la documentación monolingüe». Referencia FFI2009-08531. Ministerio de Economía y Competitividad. Plan Nacional de I+D+i 2008-2011. Investigadora principal: Anabel Borja Albi. Otros investigadores: Isabel García Izquierdo.

microestructura, léxico, fraseología, cuestiones y diferencias culturales, etc.

El método para establecer los géneros de nuestra clasificación se basa en la práctica y experiencia profesional de los propios miembros del proyecto Gantt Mèdic (compuesto tanto de docentes del campo de la traducción y la lingüística como de profesionales de la traducción y asesores médicos) en el campo de la traducción y la redacción médicas en español. Después de hacer una recopilación de los textos más utilizados y más traducidos del inglés al español en este campo, se precedió a comparar el listado de géneros en español con un listado de géneros en inglés, establecido de la misma forma que el anterior.

V. Resultats

A partir de todas las pesquisas realizadas, el equipo Gantt Mèdic estableció² un primer listado de géneros en español de Información para pacientes, que se cruzó con los géneros ingleses que consideramos, a priori, equivalentes:

Tabla 1. Principales géneros de Información para pacientes en español e inglés

Español	Inglés
Guía de información para pacientes	Factsheet
Consentimiento informado (CI)	Informed consent (IC)
Prospecto de medicamento	Prospect information leaflet (PIL)

Este listado inicial nos permite mapear los tres principales géneros localizados. A continuación, proporcionaremos una sencilla explicación de cada uno de ellos.

Guías de información para pacientes³. Según Montalt y Gonzalez Davies (2007: 67), las guías de información para pacientes permiten:

proveer a los pacientes de la información más importante -y más relevante- sobre una enfermedad o afección determinada - síntomas, causas, tratamientos, etcétera - o sobre un medicamento o procedimiento diagnóstico.

² Proyecto de investigación: «Análisis de necesidades y propuesta de recursos de información escrita para pacientes en el ámbito de la Oncología». Referencia FFI2012-34200. Ministerio de Economía y Competitividad. Investigadora principal: Isabel García Izquierdo. Otros investigadores: Vicent Montals, Pilar Ezpeleta, Silvia Gamero, Juan Manuel García Izquierdo, José Luis Martí, Ana Muñoz.

³ Ver anexos I y II.

Las guías para pacientes son textos con macroestructuras muy variadas dependiendo de factores como la temática, el formato o el destinatario, entre otros. Por ello, hemos considerado necesario establecer una segunda clasificación dentro de este género que contiene documentos que podrían encontrarse dentro de las guías. Entre estos subgéneros podemos encontrar guías en sí, folletos, dípticos, trípticos, pósters, historietas, cuentos infantiles, webs o vídeos.

Estos subgéneros pueden resultar, a veces, difíciles de diferenciar. Uno de los casos más llamativos es el de los folletos, los dípticos, los trípticos y las guías. La diferencia más notable que hemos observado entre estos tipos de documento es la extensión de los mismos, aunque resulta muy complejo determinar con exactitud dónde estaría el límite de longitud entre un género y otro. Como era de esperar, en el mundo profesional de la redacción y la traducción estos conceptos no están asimilados y se habla indistintamente de guías y folletos.

Consentimientos informados (CI)⁴. Tal y como explica Fernando Navarro en la entrada de «informed consent» en su *Diccionario crítico de dudas dudas inglés-español de medicina* (2005), el término «consentimiento informado» es una mala traducción del término inglés «informed consent». Este término resulta gramaticalmente incorrecto, ya que no deja claro quién está informado (si el consentimiento o el paciente) y por otra parte, es un término altamente impreciso ya que la información a la que hace referencia el propio término es solamente una parte del documento, no la única. Aunque Navarro (2005) propone el término tradicional «autorización por escrito», la expresión «consentimiento informado» está totalmente extendida y aceptada por el lector tanto general como especializado.

El consentimiento informado es un documento médico-jurídico en el que el paciente básicamente da su autorización (parte jurídica del documento) para someterse a algún tipo de intervención o tratamiento, para participar en un ensayo clínico, etc. (parte médica del documento). Los tipos de consentimientos informados que más se traducen y, por lo tanto, los que hemos incluido como subgéneros en nuestra clasificación son los consentimientos informados para someterse a una intervención o a un tratamiento y los consentimientos informados para participar en un ensayo clínico.

En España, no existe una regulación común para los consentimientos informados y encontramos una amalgama de documentos dependiendo de las Comunidades Autónomas e, incluso, de los hospitales.

Prospectos de medicamento⁵. El prospecto de medicamento es el único de los tres géneros de nuestra clasificación que, en España, está regulado por la legislación. Según el Real Decreto 2236/1993 de 17 de diciembre por el que se regula el etiquetado y el prospecto de los

⁴ Ver anexos II y III.

⁵ Ver anexos IV y V.

medicamentos de uso humano, un prospecto de medicamento es «la información escrita dirigida al consumidor o usuario, que acompaña al medicamento».

En el caso de los prospectos de medicamentos, no identificamos ningún subgénero, ya que estos son documentos altamente estandarizados y con unas convenciones fijas que no varían mucho independientemente de la temática, el formato o el destinatario.

Sin embargo, en los países anglosajones hacen una distinción entre los prospectos de medicamentos que van dirigidos a los pacientes (PIL, *patient information leaflet*) y los prospectos que van dirigidos a los profesionales, también llamados fichas técnicas o resumen de las características del producto (*summary of products characteristics*).

Una vez localizados y descritos estos tres géneros, procedimos, como hemos comentado, a cruzarlos con los géneros ingleses establecidos en un principio con el fin de determinar hasta qué punto podríamos considerarlos equivalentes o diferentes entre sí.

VI. Discusión y conclusiones

Las conclusiones que podemos extraer del estudio de los listados de géneros que establecimos son varias. En primer lugar, establecer un listado de los tres géneros de Información para pacientes que más se traducen (según el estudio del equipo Gantt Mèdic), con sus respectivos subgéneros.

Tabla 2. Principales géneros y subgéneros de Información para pacientes en español e inglés

Español	Inglés
Guía de información para pacientes Guía Folleto (díptico y tríptico) Póster Historieta Cuento infantil	Guides for patients Guide Fact sheet / leaflet Poster Comic Children's stories
Consentimiento informado (CI) CI para someterse a una intervención CI para participar en un ensayo clínico	Informed consent (IC) IC for treatment IC for clinical studies
Prospecto de medicamento	Prospect information leaflet (PIL)

En segundo lugar, y tras haber recopilado un corpus con modelos y documentos auténticos de todos los géneros, podemos concluir que podemos considerar todos los pares de géneros (español – inglés) como equivalentes en tanto que todos los casos estudiados 1) comparten la

función comunicativa en ambos idiomas y 2) comparten el mismo emisor y el mismo receptor en ambos idiomas.

No obstante, encontramos diferencias que no tienen que ver ni con la función comunicativa ni con los participantes en el proceso de información.

Por una parte, encontramos diferencias en la macroestructura y la microestructura de los géneros. Como hemos comentado, algunos de estos géneros están regulados por la ley (prospectos de medicamento), pero otros son totalmente libres y dependen en exclusiva del emisor, tal y como se puede apreciar en los anexos I y II.

Otra de las diferencias que encontramos reside en las notables variaciones culturales entre géneros. Cabe destacar que la cultura anglosajona, sobre todo en Estados Unidos, está mucho más avanzada en cuanto a redacción de géneros como guías o consentimientos informados. Esto hace que muchas culturas, como es el caso de la española, tomen como ejemplo los documentos redactados por y para personas pertenecientes a una cultura diferente. Este fenómeno provoca, a veces, que no se adapten las convenciones de los textos a la cultura de llegada y se conserven las convenciones de la cultura de origen.

En resumen, se ha intentado presentar de manera resumida la investigación que se está llevando a cabo en el grupo Gentt en este campo. Se espera poder obtener resultados a medio plazo que mejoren el conocimiento y la utilización de estos géneros.

VII. Bibliografía

BLANCAFORT, S. y M. D. NAVARRO (2006): *Funciones y utilidad del prospecto del medicamento*, Fundació Biblioteca Josep Laporte, Barcelona. <http://www.universitatpacients.org/kitdevisitamedica/docs/libro_prospecto_web.pdf>

BORJA et al (2009): «Research Methodology in Specialized Genres for Translation Purposes», *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 3, 1: 57-77.

BORJA, A. y L. GALLEGRO-BORGHINI (2012): «Los géneros médico-jurídicos. Textos híbridos en la confluencia de dos grandes disciplinas», *Panace@*, 36: 165-166.

CAMPOS, O. (2013): «La comunicación entre médicos y pacientes con perspectiva de género... textual», *Panace@*, 14 (37): 132-133.

EZPELETA, P. et al (2008): «Developing Communicative and Textual Competence through Genre», *Translation Journal*, 12 (3).

GARCÍA IZQUIERDO, I. (1999): «El análisis textual como paso previo a la traducción. La tipología textual y su interpretación», *TRANS*, 3: 133-140.

(ed.) (2005): *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*, Peter Lang, Berna.

(2009): *Divulgación médica y traducción. El género Información para pacientes*, Peter Lang, Bern.

HURTADO, A. (2001): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Cátedra, Madrid.

MAYOR SERRANO, B. (2007): «La importancia de la tipología textual pragmática para la formación de traductores médicos», *Panace@*, 8 (26): 124-137.

(2008): *Cómo elaborar folletos de salud destinados a los pacientes*, Fundación Dr. Antonio Esteve, Barcelona.

(2009): «Revisión y corrección de textos médicos destinados a los pacientes... y algo más», *Panace@*, 11 (31): 29-36.

MONTALT, V. Y GONZÁLEZ DAVIES, M. (2007), *Medical Translation Step by Step - Translation Practices Explained*, Vol. 9, St. Jerome, Manchester.

MUÑOZ, C. A. (2002): «Tipología textual y análisis para la traducción. Una tipología de géneros médicos». En J. Chabás, R. Gaser y J. Rey (eds.): *Translating Science. Proceedings 2nd International Conference on Specialized Translation*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, pp. 319-325.

NAVARRO, F. (2005): *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina, 2ª edición*, Mc Geaw Hill Interamericana, Madrid.

PÉREZ, E. (2004): «Los prospectos: estudio de lo tecnolectal hacia lo divulgativo», *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8. <www.um.es/tonosdigital/znum8/corpora/3-prospectos.htm>.

RAMOS, L. C. (2012): «El consentimiento informado», *Panace@*, 13 (36): 294-298.

Real Decreto 2236/1993 de 17 de diciembre, por el que se regula el etiquetado y prospecto de los medicamentos de uso humano, BOE núm. 42, de 18 febrero 1994.

VIII. Anexos

Anexo I. Guía de información para pacientes en español.

DIA INTERNACIONAL DEL NIÑO CON CÁNCER 2013



„Detección a tiempo ... marcando la diferencia”

El cáncer infantil se cura

Sin embargo, un retraso en el diagnóstico disminuye el índice de supervivencia. En los países desarrollados, 8 de cada 10 niños con cáncer se curan mientras que en los países con pocos recursos sólo 2 o 3 de cada 10 niños sobreviven al cáncer, debido a que llegan tarde al hospital y a la falta de unidades especializadas y bien equipadas. Cada año la muerte por cáncer de más de 90.000 niños podría haberse evitado. La detección a tiempo marca la diferencia en los resultados y en los efectos secundarios a largo plazo.

Ayuda a los niños con cáncer difundiendo esta información:

Signos de Alerta del Cáncer Infantil:

Acude al pediatra cuando tu hijo presente síntomas persistentes de:

- Manchas blancas en la pupila, estrabismo, ceguera, ojos saltones. → Bulto en abdomen/pelvis, cabeza y cuello, extremidades, testículos, ganglios. → Fiebre injustificada durante más de 2 semanas. → Pérdida de peso, palidez, fatiga, hematomas y sangrados. → Dolor de huesos, articulaciones o espalda y facilidad para producirse fracturas. → Síntomas neurológicos: Alteración o dificultades al andar, al mantener el equilibrio, en el habla, dolor de cabeza persistente durante más de 2 semanas con o sin vómitos, hidrocefalia.



Anexo II. Guía de información para pacientes en inglés (fact sheet).

ASCO ANSWERS

BLADDER CANCER

WHAT IS BLADDER CANCER?

Bladder cancer begins when cells lining the bladder change and grow uncontrollably, forming a mass called a tumor. Urothelial carcinoma is the most common type of bladder cancer. Bladder cancer is also described as noninvasive, non-muscle-invasive, or muscle-invasive, depending on whether it has grown into or through the muscle of the bladder wall.

WHAT IS THE FUNCTION OF THE BLADDER?

The bladder is an expandable, hollow organ in the pelvis that stores urine before it leaves the body.

The bladder is part of the urinary tract, which is also made up of the kidneys, ureters (tubes that carry urine from the kidney to the bladder), and urethra (tube through which urine leaves the body).

WHAT DO STAGE AND GRADE MEAN?

The stage is a way of describing where the cancer is located, if or where it has spread, and whether it is affecting the functions of other organs in the body. There are five stages for bladder cancer: stage 0 (zero) and stages I through IV (one through four). The tumor may also be given a grade, which indicates how quickly the cancer may grow, spread, or come back after treatment. Details for these stages are available at www.cancer.net/bladder.

HOW IS BLADDER CANCER TREATED?

The treatment of bladder cancer depends on the type of tumor, whether the cancer has spread, and the person's overall health. Most people diagnosed with bladder cancer have non-muscle-invasive cancer, which may be removed with a laser or high-energy electricity. Treatment may be followed with chemotherapy or immunotherapy (treatment that uses the body's own immune system to fight cancer) given through a urinary catheter. For people with muscle-invasive cancer, treatment options may include surgery to remove the bladder (cystectomy), radiation therapy, immunotherapy, and chemotherapy. When the bladder must be removed, the surgeon will make a new way to pass urine out of the body (urinary diversion). Radiation therapy may be given after surgery to destroy any remaining tumor cells or to relieve pain, bleeding, or blockage caused by a tumor. Chemotherapy may also be given before or after surgery. When making treatment decisions, people may also consider a clinical trial; talk with your doctor about all treatment options. The side effects of bladder cancer treatment can often be prevented or managed with the help of your health care team.

HOW CAN I COPE WITH BLADDER CANCER?

Absorbing the news of a cancer diagnosis and communicating with your doctor are key parts of the coping process. Seeking support, becoming organized, and considering a second opinion are other steps. Take care of yourself during this time. Understanding your emotions and those of people close to you can be helpful in managing the diagnosis, treatment, and healing process.

© 2012 American Society of Clinical Oncology. All rights reserved.

[Find additional cancer information at www.cancer.net.](http://www.cancer.net)

QUESTIONS TO ASK THE DOCTOR

Regular communication is important in making informed decisions about your health care. Consider asking the following questions of your doctor:

- What type of bladder cancer do I have?
- Can you explain my pathology report (laboratory test results) to me?
- What stage and grade is the bladder cancer? What does this mean?
- Is the cancer invasive or noninvasive?
- Would you explain my treatment options?
- What clinical trials are open to me?
- What treatment plan do you recommend? Why?
- Who will be part of my treatment team, and what does each member do?
- What is the goal of each treatment?
- How will this treatment affect my daily life? Will I be able to work, exercise, and perform my usual activities?
- How will this treatment affect my sex life?
- If I'm worried about managing the costs related to my cancer care, who can help me with these concerns?
- What long-term side effects may be associated with my cancer treatment?
- Where can I find emotional support for me and my family?
- Whom do I call for questions or problems?

Additional questions to ask the doctor can be found at www.cancer.net/bladder.

TERMS TO KNOW

Benign:
A tumor that is not cancerous

Biopsy:
Removal of a tissue sample that is then examined under a microscope to check for cancer cells

Catheter:
A hollow, flexible tube that can be inserted through the urethra to drain fluid or deliver cancer treatment

Chemotherapy:
The use of drugs to destroy cancer cells

Cystoscopy:
Procedure in which a doctor places a cystoscope (a small, hollow viewing tube) through the urethra to look inside the bladder

Malignant:
A tumor that is cancerous

Metastasis:
The spread of cancer from where the cancer began to another part of the body

Prognosis:
Chance of recovery

Radiation therapy:
The use of high-energy x-rays to destroy cancer cells

Stoma:
A surgical opening that provides a pathway for urine to exit the body

Tumor:
An abnormal growth of body tissue

Urologic oncologist:
A doctor who specializes in treating people with cancers of the urinary tract

Cancer.Net For more information, visit ASCO's patient website, www.cancer.net, or call 888-651-3038.

The above and opinions expressed herein do not necessarily reflect the opinions of the American Society of Clinical Oncology (ASCO) or The Conquer Cancer Foundation. The information in this fact sheet is not intended as medical or legal advice, or as a substitute for consultation with a physician or other licensed health care provider. Patients with health care-related questions should call or see their physician or other health care provider promptly and should not disregard professional medical advice, or delay seeking it, because of information encountered here. The mention of any product, service, or treatment in this fact sheet should not be construed as an ASCO endorsement. ASCO is not responsible for any injury or damage to persons or property arising out of or related to any use of ASCO patient education materials, or to any errors or omissions.

2318 MH Road, Suite 800, Alexandria, VA 22314 • Toll Free: 888-651-3038 • Phone: 571-463-1300
www.asco.org • www.cancer.net • www.jpco.org • www.jpcoasoc.org • www.conquercancerfoundation.org
 ©2012 American Society of Clinical Oncology. For permission information, contact permissions@asco.org. AAB13

Anexo III. Consentimiento informado en español.



Sedación-Analgésia en procedimientos invasivos en Hemato-Oncología Pediátrica

INTRODUCCIÓN

Como Padre/Madre o Tutor legal, usted tiene echo a ser informado acerca de los beneficios y riesgos derivados de la realización de una sedación/analgésia a su hijo/a. Esta es una norma para informarle y solicitar su autorización, siempre que la urgencia lo permita.
 Tanto para el diagnóstico como para el tratamiento y seguimiento posterior de los procesos oncológicos los médicos nos vemos obligados a someter a los niños a numerosas pruebas, algunas molestas y otras realmente dolorosas. Entre éstas últimas destacan las punciones lumbares y aspirados de médula ósea a las que se tienen que someter principalmente los niños con leucemias, aunque dichos procedimientos son también necesarios en otros tipos de tumores y patologías.
 En la actualidad contamos con métodos de sedación/analgésia que de forma eficaz y segura permiten aliviar tanto el dolor como el temor y ansiedad que los niños sufren ante dichos procedimientos diagnósticos y/o terapéuticos.

1. Identificación y descripción del procedimiento

La sedación/analgésia consiste en la administración de medicamentos por vía intravenosa que actúan tranquilizando al niño (sedantes) y disminuyendo o eliminando el dolor relacionado con el procedimiento (analgésicos). Esto se consigue mediante la combinación de tres medicamentos. Administrados a las dosis adecuadas a cada paciente consiguen un estado de "sedación consciente", que permite mantener todos los reflejos de defensa de la vía aérea de forma independiente y continua.
 Para que la técnica sea segura se adoptan las mismas precauciones y vigilancia que para una anestesia general. El niño debe estar en ayunas un mínimo de 6 horas y será valorado previamente por el pediatra para descartar cualquier proceso que pueda interferir con la sedación/analgésia. Durante el procedimiento el niño estará vigilado por un pediatra y personal de enfermería expertos en el mismo, utilizando aparatos para controlar y monitorizar las constantes vitales (frecuencia cardíaca y respiratoria, saturación de oxígeno, tensión arterial). Con ello se mantiene una vigilancia permanente durante todo el proceso y se consigue la máxima seguridad.

2. Objetivo del procedimiento y beneficios que se esperan alcanzar

El objetivo del procedimiento es proporcionar a cada niño la sedación-analgésia necesaria para mitigar el dolor y facilitar el procedimiento diagnóstico-terapéutico. Los medicamentos utilizados también producen amnesia, por lo que el niño no es consciente de lo que se ha hecho y acude sin miedo al hospital, disminuyendo de forma notable la ansiedad anticipada. Por otra parte, al realizarlo en planta, se obtiene el beneficio adicional de no separar al niño de su familia.

3. Alternativas razonables a dicho procedimiento

Desde hacerlo sin preparación alguna a diversas técnicas (anestesia local, tranquilizantes orales, intravenosas, analgésicos opioides) e incluso anestesia general. En nuestra experiencia la sedación consciente es el procedimiento que consideramos más adecuado.

4. Consecuencias previsibles de su no realización

Los procedimientos invasivos generan dolor y ansiedad. Cuando los procedimientos se repiten con frecuencia se han descrito síntomas de estrés. La falta de cooperación de algunos niños dificulta el procedimiento y puede interferir en el resultado del mismo.

Sedación-Analgésia en procedimientos invasivos en Hemato-Oncología Pediátrica

5. Declaración de consentimiento

Don/Doña _____ de _____ años de edad, con domicilio en _____, DNI _____ y nº de SIP _____

Don/Doña _____ de _____ años de edad, con domicilio en _____ en calidad de (representante legal, familiar o allegado de la paciente) _____, con DNI _____

Declaro:

Que el Doctor/a _____ me ha explicado que es conveniente/necesario, en mi situación la realización de _____ y que he comprendido adecuadamente la información que me ha dado.

En _____ a _____ de _____ de 2 _____

Fdo: Don / doña _____ DNI _____

Fdo: Dr/a _____ DNI _____

Colegiado nº: _____

6. Revocación del consentimiento

Revoco el consentimiento prestado en fecha _____ de _____ de 2 _____ y no deseo proseguir el tratamiento que doy con esta fecha por finalizado.

En _____ a _____ de _____ de 2 _____

Fdo. el médico _____ Fdo. el/la paciente _____

Colegiado nº: _____

ONCOLOGÍA PEDIÁTRICA

ONCOLOGÍA PEDIÁTRICA



Anexo IV. Consentimiento informado en inglés (informed consent).

HOSPITAL	Affix ID Label Here		NHS	
	Surname		Given Name	
Address - Street		District		Postcode
Date of Birth		Sex	DOB	
Hospital Name		Ward		

CONSENT FOR RADIOTHERAPY

I, _____ (Patient / relative / guardian's name) request radiotherapy to be given to _____ (include side & site(s))

My condition and the role of radiotherapy treatment have been explained to me by Dr. _____. I have had the opportunity to ask questions about alternative treatments and the potential consequences if no treatment is given. Although radiation therapy is carried out with all due professional care and responsibility, I understand that, in some circumstances, the benefits may not be achieved.

I also consent to other procedures such as x-rays and/or scans (including the use of contrast), photographs and blood tests normally associated with carrying out this treatment.

As with any other medical treatment, side effects & complications may result. The early and late, common as well as uncommon, side effects have been discussed and I am satisfied with the information provided.

- I have / have not received additional written information about radiotherapy treatment for my condition. (initial).
- I authorise / do not authorise marking of my skin with tiny permanent tattoos to assist in accurate treatment delivery. (initial).
- I do have / don't have a pacemaker which can potentially malfunction during radiation treatment. (initial).

FOR FEMALES UNDER 50 ONLY.

I am not aware that I am pregnant and understand that if I become pregnant during treatment my baby may be seriously harmed. (initial).

Signature of patient / guardian / relative _____ Date _____

Signature of witness _____ Full name of witness _____

BRINDING MATERIAL - NO WRITING FILE IN CLINICAL RECORD

CONSENT FOR RADIOTHERAPY



Lea todo el prospecto detenidamente antes de empezar a usar el medicamento.
- Conserve este prospecto, ya que puede tener que volver a leerlo.
- Si tiene alguna duda, consulte a su médico o farmacéutico.
- Este medicamento se le ha recetado a usted y no debe dárselo a otras personas, aunque tengan los mismos síntomas, ya que puede perjudicarlos.
- Si considera que alguno de los efectos adversos que sufre es grave o si aprecia cualquier efecto adverso no mencionado en este prospecto, informe a su médico o farmacéutico.

TESTOGEL 50 mg, gel en sobres
Testosterona

En este prospecto:

1. Qué es TESTOGEL y para qué se utiliza
2. Antes de usar TESTOGEL
3. Cómo usar TESTOGEL
4. Posibles efectos adversos
5. Conservación de TESTOGEL
6. Información adicional

1. Qué es TESTOGEL y para qué se utiliza

Este medicamento contiene testosterona, una hormona masculina producida de forma natural por el organismo.

Es un tratamiento hormonal empleado en hombres para problemas relacionados con el déficit de testosterona, como se describe en la Sección 2 (Tenga especial cuidado...)

2. Antes de usar TESTOGEL

No use TESTOGEL

- Si es usted alérgico a la testosterona o a cualquiera de los componentes del gel,
- Si padece cáncer de próstata,
- Si padece cáncer de mama.

Tenga especial cuidado con TESTOGEL

Antes de comenzar el tratamiento con TESTOGEL, su déficit de testosterona debe estar claramente demostrado mediante signos clínicos (regresión de las características masculinas, modificación de la constitución corporal, debilidad o cansancio, reducción del deseo/impulso sexual, incapacidad para tener/mantener una erección, etc.) y debe confirmarse mediante pruebas de laboratorio realizadas siempre en el mismo laboratorio.

No se recomienda TESTOGEL para:

- El tratamiento de la esterilidad masculina o la impotencia,
- Niños, porque no se dispone de experiencia clínica en niños menores de 18 años,
- Mujeres, debido a la posibilidad de desarrollar características masculinas.

Los andrógenos pueden incrementar el riesgo de aumento de tamaño de la glándula prostática (hipertrofia prostática benigna) o de cáncer de próstata. Deben realizarse revisiones periódicas de la glándula prostática antes del inicio del tratamiento y durante el mismo, según las recomendaciones de su médico.

Si padece enfermedad de corazón, de hígado o riñón grave, el tratamiento con TESTOGEL puede producir complicaciones graves en forma de retención de agua en el cuerpo, acompañada a veces de insuficiencia cardíaca congestiva (sobrecarga de líquido en el corazón).

CORREO ELECTRÓNICO

suplenria_ag@emps.es

C/ CAMPEZO, 1 - EDIFICIO 8
28021 MADRID



VERSIAT
UME

La testosterona puede producir una elevación de la presión arterial. Por tanto, TESTOGEL debe usarse con precaución si padece hipertensión arterial.

En algunas personas en tratamiento con testosterona, se ha comunicado un empeoramiento de problemas respiratorios durante el sueño, especialmente en aquellas con mucho sobrepeso o que ya padecían dificultades respiratorias.

Si tiene cáncer que le afecta a los huesos, puede desarrollar una elevación de los niveles de calcio en la sangre o en la orina. TESTOGEL puede afectar aún más a estos niveles de calcio. Es posible que su médico desee comprobar estos niveles de calcio mediante pruebas sanguíneas durante su tratamiento con TESTOGEL.

Si usted recibe tratamiento de sustitución de testosterona durante periodos largos de tiempo, puede desarrollar un aumento anormal en el número de glóbulos rojos de la sangre (policitemia). Necesitará realizarse análisis de sangre periódicos para comprobar que esto no se está produciendo.

TESTOGEL debe usarse con cuidado si padece epilepsia y/o migraña, porque estos problemas pueden empeorar.

En caso de reacciones cutáneas intensas, el tratamiento debe revisarse y suspenderse si es necesario.

Lo siguiente puede indicar que está usando demasiado producto: irritabilidad, nerviosismo, aumento de peso, erecciones frecuentes o prolongadas. Comunique cualquiera de estos problemas a su médico, que le ajustará la dosis diaria de TESTOGEL.

Antes de comenzar el tratamiento, su médico le realizará una exploración completa. Tendrán que hacerle análisis de sangre en dos ocasiones para medir sus niveles de testosterona antes de que reciba este medicamento. Se le realizarán revisiones periódicas (al menos una vez al año y dos veces al año si es usted anciano o es un paciente de riesgo) durante el tratamiento.

Posible transferencia de testosterona

Durante los periodos de contacto cutáneo estrecho y relativamente prolongado, la testosterona puede transferirse a otra persona a menos que se cubra el área tratada. Esto podría hacer que su pareja mostrara signos de aumento de la testosterona tales como más pelo en la cara y el cuerpo y una voz más grave. Puede producir cambios en el ciclo menstrual de las mujeres. Llevar ropa que cubra el área de aplicación o ducharse antes del contacto protege contra dicha transferencia.

Se recomiendan las siguientes precauciones:

- * Lávese las manos con agua y jabón después de aplicar el gel,
- * cubra el área de aplicación con ropa una vez que el gel se haya secado,
- * dúchese antes de un contacto íntimo.

Si considera que la testosterona se ha transferido a otra persona (mujer o niño)

- * lave el área de la piel que puede haberse visto afectada inmediatamente con agua y jabón,
- * comunique a su doctor cualquier signo como acné o cambios en el crecimiento o en el patrón de pelo del cuerpo o la cara.

Para evitar el riesgo de transferir testosterona a otros a través del contacto con la zona de aplicación de Testogel, debe dejar un intervalo largo de tiempo entre la aplicación de TESTOGEL y el contacto. Debe

MINISTERIO DE SANIDAD,
POLÍTICA SOCIAL
E IGUALDAD
Agencia española de
medicamentos y
productos sanitarios



Llevar también una camiseta durante los periodos de contacto estrecho para cubrir el área en la que se ha aplicado TESTOGEL o bañarse o ducharse antes del contacto.

Preferiblemente, debería esperar al menos 6 horas entre la aplicación del gel y tomar un baño o una ducha. Si ocasionalmente necesita bañarse o ducharse entre 1 y 6 horas después de aplicarse el gel, este hecho no cambiará significativamente los efectos de su tratamiento.

Uso de otros medicamentos

Informe a su médico o farmacéutico si está utilizando o ha utilizado recientemente otros medicamentos, incluso los adquiridos sin receta, pero especialmente anticoagulantes orales (empleados para hacer más fluida la sangre), insulina o corticosteroides. Esos medicamentos concretos pueden hacer que tenga que ajustar su dosis de TESTOGEL.

Embarazo y lactancia

No deben usar TESTOGEL las mujeres embarazadas o en la lactancia.
Las mujeres embarazadas deben evitar cualquier contacto con los lugares de aplicación de TESTOGEL. Este medicamento puede producir el desarrollo de características masculinas indeseadas en el bebé en desarrollo. En el caso de contacto, como se recomendó antes, lávese el área de contacto cuanto antes con agua y jabón.
Si su pareja se queda embarazada, usted debe seguir los consejos para evitar transferir el gel de testosterona.

Conducción y uso de máquinas

TESTOGEL no tiene influencia sobre la capacidad para conducir o utilizar máquinas.

Deportistas

Hay que recordar a los deportistas que este medicamento contiene un principio activo (testosterona) que puede producir una reacción positiva en pruebas anti-doping.

3. Cómo usar TESTOGEL

Este medicamento es para uso exclusivo de varones adultos.

Siga exactamente las instrucciones de administración de TESTOGEL de su médico. Consulte a su médico o farmacéutico si tiene dudas.

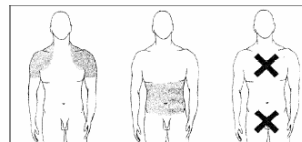
La dosis recomendada es de 5 g de gel (equivalente a 50 mg de testosterona), aplicados una vez al día aproximadamente a la misma hora y preferiblemente por la mañana.
Su médico puede ajustar la dosis diaria, individualmente a cada paciente, sin superar los 10 g de gel al día.

El gel debe extenderse suavemente sobre piel limpia, seca y sana, como una capa fina sobre los hombros, los brazos o el estómago.

Después de abrir el sobre, debe sacarse todo el contenido del mismo y aplicarse inmediatamente sobre la piel. Deje que el gel se seque durante al menos 3-5 minutos antes de vestirse. Lávese las manos con agua y jabón después de aplicarlo.

No lo aplique en las áreas genitales (pene y testículos) porque el alho contenido en alcohol puede producir irritación local.

MINISTERIO DE SANIDAD,
POLÍTICA SOCIAL
E IGUALDAD
Agencia española de
medicamentos y
productos sanitarios



Si usa más TESTOGEL del que debería

Pida consejo a su médico.

Si olvidó usar TESTOGEL

No use una dosis doble para compensar la dosis olvidada.

Si deja de usar TESTOGEL

No debe detener el tratamiento con TESTOGEL a menos que su médico se lo indique.

Si tiene cualquier otra duda sobre el uso de este producto, pregunte a su médico o farmacéutico.

4. Posibles efectos adversos

Al igual que todos los medicamentos, TESTOGEL puede producir efectos adversos, aunque no todas las personas los sufren.

Efectos adversos muy frecuentes (en más del de cada 10 pacientes)

Debido al alcohol que contiene este medicamento, las aplicaciones frecuentes en la piel pueden producir irritación y sequedad de la piel. Además, puede producirse acné.

Efectos adversos frecuentes (entre 1 y 10 de cada 100 pacientes)

TESTOGEL puede producir cefaleas, pérdida de pelo, desarrollo de dolor, hipersensibilidad o aumento de tamaño de las mamas, cambios en su glándula prostática, diarrea, mareos, aumento de la presión arterial, cambios en su estado de ánimo, cambios en los resultados de las pruebas de laboratorio (aumento en el número de glóbulos rojos en la sangre, de los lípidos), hipersensibilidad cutánea, escozor y pérdida de memoria.

Se han observado otros efectos adversos durante el tratamiento con testosterona oral o inyectable: aumento de peso, alteraciones de los niveles de sales en sangre, dolor muscular, nerviosismo, depresión, agresividad, dificultades respiratorias durante el sueño, aparición de color anaranjado en la piel (icticia), cambios en los resultados de las pruebas que valoran cómo funciona el hígado, seborrea, cambios en el deseo sexual, reducción en el número de espermatozoides, erecciones frecuentes o prolongadas, bloqueos que pueden dificultar la micción, retención de agua, reacciones de hipersensibilidad.

Si considera que alguno de los efectos adversos que sufre es grave o si aprecia cualquier efecto adverso no mencionado en este prospecto, informe a su médico o farmacéutico.

MINISTERIO DE SANIDAD,
POLÍTICA SOCIAL
E IGUALDAD
Agencia española de
medicamentos y
productos sanitarios



5. Conservación de TESTOGEL

Este medicamento no requiere condiciones especiales de conservación.

Mantener fuera del alcance y de la vista de los niños.

No utilice TESTOGEL después de la fecha de caducidad que aparece en el envase.

6. Información adicional

¿Qué contiene TESTOGEL?

- El principio activo es testosterona. Cada sobre de 5 g contiene 50 mg de testosterona.
- Los otros ingredientes son Carbónero 980, isopropil minitato, etanol al 96%, hidróxido sódico, agua destilada.

Aspecto de TESTOGEL y contenido del envase

TESTOGEL 50 mg es un gel incoloro presentado en un sobre de 5 g.
TESTOGEL está disponible en envases de 1, 2, 7, 10, 14, 28, 30, 50, 60, 90 ó 100 sobres (puede que solamente se comercialicen algunos tamaños de envase).

Titular de la autorización de comercialización y fabricante

Titular de la autorización de comercialización

Laboratoires Besins International
3, rue du Bourg l'Abbe
75003 Paris
Francia

Fabricantes

Laboratoires Besins International
13, rue Périer
92120 Montrouge
Francia

Besins International Belgique
Groot Bijgaardenstraat, 128
1620 Drogenbos
Bélgica

Representante local del Titular.

Bayer Hispania, S.L.
Av. Baix Llobregat, 3-5 - 08970,
Sant Joan Despí - Barcelona
España

Este medicamento está autorizado en los Estados Miembros del AEE con el siguiente nombre:

Alemania, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia:
TESTOGEL

Este prospecto ha sido aprobado en SEPTIEMBRE 2008

MINISTERIO DE SANIDAD,
POLÍTICA SOCIAL
E IGUALDAD
Agencia española de
medicamentos y
productos sanitarios

Anexo VI. Prospecto de medicamento en inglés (*prospect information leaflet*).

PACKAGE LEAFLET: INFORMATION FOR THE USER

Fluorouracil 50 mg/ml Injection

Read all of this leaflet carefully before you start taking this medicine.

- Keep this leaflet. You may need to read it again.
- If you have any further questions, ask your doctor or pharmacist.
- This medicine has been prescribed for you. Do not pass it on to others. It may harm them, even if their symptoms are the same as yours.
- If any of the side effects gets serious, or if you notice any side effects not listed in this leaflet, please tell your doctor or pharmacist.

In this leaflet:

1. What Fluorouracil Injection is and what it is used for
2. Before you use Fluorouracil Injection
3. How to use Fluorouracil Injection
4. Possible side effects
5. How to store Fluorouracil Injection
6. Further information

1. WHAT FLUOROURACIL INJECTION IS AND WHAT IT IS USED FOR
Fluorouracil Injection is an anti-cancer medicine. Treatment with an anti-cancer medicine is sometimes called cancer chemotherapy.

Fluorouracil Injection is used to treat many common cancers, particularly cancers of the large bowel and breast. It may be used in combination with other anti-cancer medicines or radiotherapy.

2. BEFORE YOU USE FLUOROURACIL INJECTION

Do not use Fluorouracil Injection

- if you have shown signs of hypersensitivity (severe allergy) to fluorouracil in the past
- if you are in a seriously weakened state due to long illness
- if your bone marrow has been damaged by other cancer treatments (including radiotherapy)
- if your cancer is non-malignant

Tell your doctor if any of the above applies to you before this medicine is used.

Take special care with Fluorouracil Injection

- if your bone marrow is not producing blood cells normally (your doctor will do a blood test to check this)
- if you have any problems with your kidneys
- if you have any problems with your liver including jaundice (yellowing of the skin)
- if you have suffered from angina (chest pain) or have a history of heart disease

- if you have reduced activity/deficiency of the enzyme DPD (dihydropyrimidine dehydrogenase)
- if you are in generally poor health and have lost a lot of weight
- if you have had surgery within the last 30 days

Tell your doctor if any of the above applies to you before this medicine is used.

Taking/using other medicines

Special care is needed if you are taking/using other medicines as some could interact with Fluorouracil Injection, for example:

- methotrexate (an anti-cancer medicine)
- metronidazole (an antibiotic)
- calcium leucovorin (also called calcium folinate - used to reduce the harmful effects of anti-cancer medicines)
- allopurinol (used to treat gout)
- cimetidine (used to treat stomach ulcers)
- warfarin (used to treat blood clots)
- sorivudine (an antiviral)

Please tell your doctor or pharmacist if you are taking or have recently taken any other medicines, including medicines obtained without a prescription.

Pregnancy and breast-feeding

Tell your doctor if you are pregnant, trying to become pregnant or breast-feeding.

This medicine **must not** be used during pregnancy and breast-feeding.

Ask your doctor or pharmacist for advice before taking any medicine.

Driving and using machines

Do not drive or use machines if you experience any side effect (e.g. visual disturbance) which may lessen your ability to do so.

Important information about one of the ingredients of Fluorouracil Injection

This medicinal product contains 7 mmol (160 mg) sodium per 1 gram dose. To be taken into consideration by patients on a controlled sodium diet.

3. HOW TO USE FLUOROURACIL INJECTION

This medicine is given into a vein or an artery. If it is given into a vein, it can either be injected (using a syringe) or infused (using a drip). If it is given into an artery, it will be given as an infusion.

If it is to be given as an infusion the medicine will be diluted before use.

Dose

Your doctor will work out the correct dose of Fluorouracil Injection for you and how often it must be given.



The dose of medicine given to you will depend on your medical condition, your size, if you have had recent surgery and how well your bone marrow, liver and kidneys are working.

Your doctor will tell how well your bone marrow, liver and kidneys are working using blood tests.

The total daily dose should not exceed 1 gram.

If you are given too much or too little Fluorouracil Injection
This medicine will be given to you by a doctor or nurse. It is unlikely that you will be given too much or too little, however, tell your doctor or nurse if you have any concerns.

4. POSSIBLE SIDE EFFECTS

Like all medicines, fluorouracil can cause side effects, although not everybody gets them.

If any of the following happen, tell your doctor immediately:

- severe allergic reaction – you may experience a sudden itchy rash (hives), swelling of the hands, feet, ankles, face, lips, mouth or throat (which may cause difficulty in swallowing or breathing), and you may feel you are going to faint.
- chest pains
- your bowel motions are bloodstained or black
- your mouth becomes sore or develops ulcers
- symptoms of leucoencephalopathy (disease of brain) – weakness, coordination problems in arms and legs, thinking/speech difficulties, vision/memory problems, seizures, headaches.

These are very serious side effects. You may need urgent medical attention.

If you experience any of the following tell your doctor as soon as possible:

- quickening of your heart rate and breathlessness
- painful and/or watering eyes, changes in vision or sensitivity to light
- numbness, tingling or tremor in the hands or feet
- diarrhoea
- feeling confused
- feeling unsteady on your feet
- fever
- reddening of the palms of the hands and/or the soles of the feet
- skin problems
- changes in your nails
- the vein where fluorouracil is administered may become painful or discoloured
- hair loss (especially in women)
- feeling or being sick

- 1 x 1 g/20 ml ONCO-VIAL®
- 1 x 2.5 g/50 ml ONCO-VIAL®

Not all packs may be marketed.

Marketing authorisation holder and manufacturer responsible for batch release in Europe
Hospira UK Limited, Queensway, Royal Leamington Spa, Warwickshire, CV31 3RW, UK

Manufacturer
Hospira Australia Pty Ltd, Lexia Place, Mulgrave, Victoria 3170, Australia

This leaflet was last approved in 08/2011

Fluorouracil 50 mg/ml Injection

The following information is intended for medical or healthcare professionals only

Further to the information included in section 3, practical information on the preparation/handling of the medicinal product is provided here.

Incompatibilities

Fluorouracil Injection is incompatible with carboplatin, cisplatin, cytarabine, diazepam, doxorubicin, other anthracyclines and possibly methotrexate.

Formulated solutions are alkaline and it is recommended that admixture with acidic drugs or preparations should be avoided.

Use and handling, and disposal

The pH of Fluorouracil Injection is 8.9 and the drug has maximal stability over the pH range 8.6 to 9.0.

If a precipitate has formed as a result of exposure to low temperatures, re-dissolve by heating to 60°C accompanied by vigorous shaking. Allow to cool to body temperature prior to use.

The product should be discarded if it appears brown or dark yellow in colour.

Fluorouracil Injection may be diluted with Glucose 5% Injection or Sodium Chloride 0.9% Injection or Water for Injections immediately before use.

Chemical and physical in-use stability has been demonstrated for 5 days at 20-21°C. From a microbiological point of view, the product should be used immediately. If not used immediately, in-use storage times and conditions prior to use are the

responsibility of the user and would not normally be longer than 24 hours at 2-8 °C, unless dilution has taken place in controlled and validated aseptic conditions.

If any of the side effects gets serious, or if you notice any side effects not listed in this leaflet, please tell your doctor or pharmacist.

5. HOW TO STORE FLUOROURACIL INJECTION

Keep out of the reach and sight of children

Expiry

This medicine must not be used after the expiry date which is stated on the vial label and carton after 'EXP'. Where only a month and year is stated, the expiry date refers to the last day of that month.

Storage

Keep the vials in the outer carton, in order to protect from light and store at or below 25°C. They should not be refrigerated or frozen.

Prepared infusions should be used immediately, however, if this is not possible they can be stored for up to 5 days provided they have been prepared in a way to exclude microbial contamination.

Visible signs of deterioration

The product should be discarded if it appears brown or dark yellow in colour.

Disposal

Medicines should not be disposed of via wastewater or household waste. Ask your pharmacist how to dispose of medicines no longer required. These measures will help to protect the environment.

6. FURTHER INFORMATION

What Fluorouracil Injection contains

The active substance is fluorouracil. Each millilitre (ml) of solution contains 50 mg of fluorouracil.

The other ingredients are sodium hydroxide and Water for Injections.

What Fluorouracil Injection looks like and contents of the pack

Fluorouracil Injection is a clear, colourless or slightly yellow solution for injection which comes in glass containers called vials.

It may be supplied in packs containing:

- 5 x 250 mg/5 ml vials
- 5 x 500 mg/10 ml vials
- 5 x 1 g/20 ml vials
- 1 or 10 x 2.5 g/50 ml vial
- 1 x 5 g/100 ml vial
- 1 x 500 mg/10 ml ONCO-VIAL®

responsibility of the user and would not normally be longer than 24 hours at 2-8 °C, unless dilution has taken place in controlled and validated aseptic conditions.

Cytotoxic Handling Guidelines

Should be administered only by, or under the direct supervision of, a qualified physician who is experienced in the use of cancer chemotherapeutic agents.

Fluorouracil Injection should only be prepared for administration by professionals who have been trained in the safe use of the preparation. Preparation should only be carried out in an aseptic cabinet or suite dedicated for the assembly of cytotoxics.

In the event of spillage, operators should put on gloves, face mask, eye protection and disposable apron and mop up the spilled material with an absorbent material kept in the area for that purpose. The area should then be cleaned and all contaminated material transferred to a cytotoxic spillage bag or bin and sealed for incineration.

Contamination

Fluorouracil is an irritant, contact with skin and mucous membranes should be avoided.

In the event of contact with the skin or eyes, the affected area should be washed with copious amounts of water or normal saline. A bland cream may be used to treat the transient stinging of the skin. Medical advice should be sought if the eyes are affected or if the preparation is inhaled or ingested.

Please refer to the marketing authorisation holder for COSHH hazard datasheets.

Preparation Guidelines

- a) Chemotherapeutic agents should be prepared for administration only by professionals who have been trained in the safe use of the preparation.
- b) Operations such as reconstitution of powder and transfer to syringes should be carried out only under aseptic conditions in a suite or cabinet dedicated for the assembly of cytotoxics.
- c) The personnel carrying out these procedures should be adequately protected with clothing, gloves and eye shield.
- d) Pregnant personnel are advised not to handle chemotherapeutic agents.

Disposal

Syringes, ONCO-VIAL®s and adaptors containing remaining solution, absorbent materials, and any other contaminated material should be placed in a thick plastic bag or other impervious container and incinerated at 700°C.

Directions for use of the ONCO-VIAL®

ONCO-VIAL® should be used with an appropriate Hospira administration device.

