



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

# La palabra a través: diálogos entre el pensamiento, la palabra y el cuerpo

Coords.

Manuel Bermúdez Vázquez

Javier Martín Párraga

*Dykinson, S.L.*

LA PALABRA A TRAVÉS:  
DIÁLOGOS ENTRE EL PENSAMIENTO,  
LA PALABRA Y EL CUERPO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

---

LA PALABRA A TRAVÉS:  
DIÁLOGOS ENTRE EL PENSAMIENTO,  
LA PALABRA Y EL CUERPO

---

Coords.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ  
JAVIER MARTÍN PÁRRAGA

*Dykinson, S.L.*

2023

LA PALABRA A TRAVÉS: DIÁLOGOS ENTRE EL PENSAMIENTO,  
LA PALABRA Y EL CUERPO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 124 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-145-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ	
JAVIER MARTÍN PÁRRAGA	

## SECCIÓN I

### LA PALABRA Y EL PENSAMIENTO

CAPÍTULO 1. DE LA AUTOFICCIÓN A LA NOVELA DE NO-FICCIÓN: DESPLAZAMIENTOS EN LA LITERATURA VASCA CONTEMPORÁNEA... 14	
BEÑAT SARASOLA	
CAPÍTULO 2. NUEVAS TENDENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES AUDIOVISUALES: PERSONAJES MIGRANTES DENTRO DE LA COMUNIDAD LGBTI+. EL CASO DE <i>SMILEY</i> (GUILLEM CLUA, 2022) .. 31	
LUCÍA LERMA PARRA	
MARTA ZORNOZA MADRID	
CAPÍTULO 3. LA NARRATIVA TRANSMEDIA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA FOMENTAR LA LECTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	47
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO	
CAPÍTULO 4. A EDUCAÇÃO DOS MAIS VELHOS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS .....	65
LUÍSA CARVALHO	
ISABEL FERREIRA	
CAPÍTULO 5. EL CÓMIC EN L2: LA APLICACIÓN BDNF, LA FABRIQUE À BD PARA MEJORAR LAS DESTREZAS ESCRITAS EN ELE Y FLE .....	83
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO	
NURIA CABELLO ANDRÉS	
CAPÍTULO 6. EL MANIQUÍ EN LA NARRATIVA BREVE DE CORTE FANTÁSTICO DE HENRI DE RÉGNIER .....	101
NURIA CABELLO ANDRÉS	
CAPÍTULO 7. EL RETORNO DE MIGRANTES A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN FÍLMICA: EL CASO DE <i>THE RETURN</i> (MALENE CHOI, 2018) .....	118
LUCÍA LERMA PARRA	
CAPÍTULO 8. PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE MÚSICA SOBRE LAS METODOLOGÍAS QUE INCORPORAN ELEMENTOS TECNOLÓGICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	134
PALOMA BRAVO FUENTES	

CAPÍTULO 9. ANIMALIDAD Y BIOPOLÍTICA EN LA LITERATURA ARGENTINA DEL SIGLO XX.....	148
XIMENA VENTURINI	
CAPÍTULO 10. CÓMO OPTIMIZAR LOS RESULTADOS DE UN SISTEMA DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN CON LA ONTOLOGÍA DE FUNGRAMKB. DISEÑO PILOTO DE UN BUSCADOR DE TÉRMINOS CULINARIOS .....	160
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	
CAPÍTULO 11. TRAYECTOS JUVENILES HACIA EL EMPLEO: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL DESENGANCHE EDUCATIVO.....	182
JUAN GARCÍA-FUENTES	
MARÍA NAVARRO-GRANADOS	
CAPÍTULO 12. ¿RESPONDE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA A LOS PROBLEMAS DEL PRESENTE? .....	202
ANDRÉS FELIPE SANMARTÍN SANMARTÍN	
MATEO GIL DÍAZ	
CAPÍTULO 13. EL JUEGO CON LO REAL Y EL ESPACIO MADRILEÑO: CLAVES DE NO-FICCIÓN EN LA OBRA DE ELÍAS LEÓN SIMINIANI..	217
ELIOS MENDIETA	
LUIS DELTELL ESCOLAR	
CAPÍTULO 14. REVISIÓN DE RECURSOS LITERARIOS PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS) .....	232
PAULA PEREGRINA NIEVAS	
CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES	
JESÚS ESTEBAN MORA	
CAPÍTULO 15. PROFESORADO DE PRIMARIA Y SUS PERCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD EFECTIVO-SEXUAL .....	250
JESÚS ESTEBAN MORA	
PAULA PEREGRINA NIEVAS	
CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES	
CAPÍTULO 16. EVALUACIÓN DEL ANÁLISIS DE RIESGOS EN EL PATRIMONIO ECLESIAÍSTICO. LA IGLESIA DE SANTO DOMINGO EN SANLÚCAR DE BARRAMEDA.....	265
INÉS FLORES FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 17. EL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN Y EL USO DE LA TILDE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA LE/L2: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN AULAS UNIVERSITARIAS CON UN ENTORNO HÍBRIDO, VIRTUAL O EN LÍNEA .....	289
ÓSCAR RUIZ HERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 18. LA CULTURA DE LA VIOLACIÓN EN LA FICCIÓN AUDIOVISUAL NORTEAMERICANA DE FINALES DEL SIGLO XX.....	305
JAVIER MARTÍN PÁRRAGA	
CAPÍTULO 19. EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN EQUIDAD.....	317
MARTA ROJANO SIMÓN	
CAPÍTULO 20. EL CASO DE <i>POLLY</i> : LA CARA Y LA CRUZ DE LA TRADUCCIÓN OPERÍSTICA .....	329
MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS-DE-LA-FUENTE	
CAPÍTULO 21. APRENDIZAJE EXPERIENCIAL UNIVERSITARIO BASADO EN LA IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS TERRITORIALES PARA DIVERSIFICAR LA OFERTA TURÍSTICA DE LA CIUDAD DE GRANADA (ESPAÑA) .....	344
BELÉN PÉREZ-PÉREZ	
LAURA PORCEL-RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 22. EL LIDERAZGO COGNITIVO EN EL/LA DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA.....	362
MARÍA DEL MAR CAMÚS FERRI	
MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ	
INÉS LOZANO CABEZAS	
CAPÍTULO 23. HABILIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES FRENTE A LOS NUEVOS RETOS EDUCATIVOS.....	380
CRISTINA PINEL MARTÍNEZ	
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN	
JOSEFA MARTÍNEZ TALAVERA	
CAPÍTULO 24. LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA LITERATURA EN LA OBRA DE JONÁS TRUEBA.....	398
ELIOS MENDIETA	
CAPÍTULO 25. EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LAS ARTES .....	412
SILVANA LONGUEIRA MATOS	
NELLY FORTES GONZÁLEZ	
STEFANY SANABRIA FERNÁNDES	
CAPÍTULO 26. LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: DOS TIPOLOGÍAS EDUCATIVAS CLAVES EN LA CONFIGURACIÓN DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA.....	426
MARÍA GONZÁLEZ BLANCO	
SILVANA LONGUEIRA MATOS	

CAPÍTULO 27. SUBTITULAR LOS MEDIOS AUDIOVISUALES HACE QUE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS SEA MÁS FÁCIL Y AMENO: EL CASO DEL APRENDIZAJE DE CHINO PARA LOS HISPANOHABLANTES .....	442
JIA LIN	
CAPÍTULO 28. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	459
SILVIA MEDINA QUINTANA	
MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO	
CAPÍTULO 29. LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN LA NARRATIVA DE JORDI SOLER.....	473
JOAQUÍN JUAN PENALVA	
MARÍA SAMPER CERDÁN	
CAPÍTULO 30. LAS CANCIONES DEL CINE INFANTIL EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL .....	487
PALOMA BRAVO FUENTES	
CAPÍTULO 31. LA COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ESPAÑOL.....	505
JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO	
CAPÍTULO 32. EL USO DE LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR HÁBITOS SALUDABLES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	519
RUBEN CAMACHO-SÁNCHEZ	
JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ-FERRER	
ANA MANZANO-LEÓN	
PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA	

## SECCIÓN II CUERPO Y DEPORTE

CAPÍTULO 33. TEACHING BASKETBALL THROUGH THE TAXONOMY OF OBJECTIVES.....	540
PABLO CAMACHO LAZARRAGA	
JOSÉ HORNO TOMÉ	
CAPÍTULO 34. “NEUROCIENCIA Y ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA” .....	558
JOSE J. HORNO TOMÉ	
JULIO FUENTESAL GARCÍA	
ALBERTO MARTÍN BARRERO	
CAPÍTULO 35. EL ENTORNO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE FÚTBOL. INFLUENCIA DE LOS PADRES.....	573
ALBERTO MARTÍN BARRERO	
PABLO CAMACHO LAZARRAGA	

CAPÍTULO 36. PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: “REDUCIR LA DESHIDRATACIÓN EN LA ESCUELA” .....	586
<p style="text-align: center;">ÁLVARO MORENTE MONTERO JUAN DE DIOS BENÍTEZ SILLERO CRISTINA CASTEJÓN RIBER</p>	
CAPÍTULO 37. PERCEPCIÓN DEL USO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES FÍSICO-EXPRESIVAS PARA LA EDUCACIÓN ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL FUTURO PROFESORADO .....	605
<p style="text-align: center;">CRISTINA CASTEJÓN-RIBER ÁLVARO MORENTE JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO</p>	
CAPÍTULO 38. PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES. PUEBLO JOVEN MIGUEL GRAU, PAUCARPATA, AREQUIPA - PERÚ .....	630
<p style="text-align: center;">JESSICA YESENIA GARCÍA APAZA LUIS DANIEL HUAMÁN ASILLO GLORIA ISABEL MONZÓN ÁLVAREZ</p>	
CAPÍTULO 39. LAS PELÍCULAS EN LA CLASE DE CULTURA PARA ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN: ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS MASCULINIDADES NEGRAS EN EL CINE ESTADOUNIDENSE.....	648
<p style="text-align: center;">ELISA SERNA MARTÍNEZ</p>	
CAPÍTULO 40. LOS ORÍGENES DEL ACTUAL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL .....	661
<p style="text-align: center;">ADRIÁN GARCÍA SERRANO</p>	
CAPÍTULO 41. FOMENTO DE LA ACTITUD CRÍTICA Y PENSAMIENTO VISIBLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y REDES SOCIALES .....	679
<p style="text-align: center;">MARÍA DEL MAR MONTALVO GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 42. COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: MEJORAS Y OPORTUNIDADES.....	694
<p style="text-align: center;">VIRGINIA MORCILLO LORO MAR OLIVER-BARCELÓ MARIA FERRER-RIBOT MARÍA ROSA ROSSELLÓ RAMON</p>	
CAPÍTULO 43. SUICIDE: KNOWLEDGE AND FALSE MYTHS IN EDUCATION STUDENTS.....	715
<p style="text-align: center;">NOELIA NAVARRO GÓMEZ</p>	

Las humanidades y la filología desempeñan un papel fundamental en nuestra sociedad, ya que son disciplinas que nos permiten comprender, analizar y apreciar la riqueza cultural y lingüística de la humanidad. Estos campos de estudio nos ayudan a explorar y entender el pasado, presente y futuro de nuestra civilización.

La importancia de las humanidades radica en su capacidad para brindarnos una visión integral del mundo. A través de la filosofía, la historia, la literatura, el arte y otras disciplinas humanísticas, adquirimos una comprensión profunda de la condición humana, nuestras aspiraciones, nuestros logros y nuestros desafíos. Nos ayudan a reflexionar sobre el significado y propósito de la vida, a explorar la diversidad cultural y a desarrollar empatía hacia diferentes puntos de vista y experiencias. Las humanidades nos enseñan a cuestionar, a analizar críticamente y a pensar de manera creativa, habilidades esenciales para el desarrollo de una sociedad informada y democrática.

La filología, por su parte, se centra en el estudio de los idiomas, la literatura y la comunicación verbal. A través de la filología, investigamos las raíces de las palabras, las estructuras gramaticales y las peculiaridades lingüísticas de diferentes idiomas. Esto nos permite comprender la evolución de las lenguas, su influencia en la cultura y la forma en que moldean nuestra forma de pensar y comunicarnos. La filología nos ayuda a preservar y valorar el patrimonio literario y lingüístico de la humanidad, permitiéndonos conectar con las voces del pasado y apreciar la belleza y la riqueza de la expresión escrita.

Además de su valor intrínseco, las humanidades y la filología también tienen un impacto tangible en nuestra sociedad. Estas disciplinas son fundamentales para la educación, ya que fomentan el pensamiento crítico, la expresión creativa y la capacidad de comunicarse de manera efectiva. Los estudios en humanidades y filología contribuyen al desarrollo de habilidades de investigación, análisis y síntesis, que son altamente valoradas en el mundo laboral. Además, nos ayudan a

comprender y abordar problemas sociales y culturales complejos, como la discriminación, la desigualdad y los desafíos ambientales.

Los textos aquí recogidos nos ofrecen una comprensión más abarcadora de nosotros mismos, de nuestra historia y de nuestra cultura. Nos permiten desarrollar habilidades críticas y creativas, y nos enriquecen como seres humanos. Son esenciales para el desarrollo de una sociedad pluralista, informada y abierta al diálogo. Por lo tanto, es fundamental valorar, promover y apoyar estos campos de estudio para garantizar un futuro en el que podamos apreciar plenamente la riqueza y diversidad de la experiencia humana.

Por otra parte, dentro de este volumen también recogemos investigación de primer sobre el estudio de la educación física y el deporte. Ambas disciplinas desempeñan un papel crucial en nuestra sociedad, ya que promueven la salud, el bienestar y el desarrollo integral de las personas. Estas disciplinas no solo se centran en la actividad física y el rendimiento deportivo, sino que también abarcan aspectos psicológicos, sociales y educativos que influyen en nuestra calidad de vida.

En primer lugar, la educación física y el deporte son fundamentales para mantener un estilo de vida saludable. A través de la participación regular en actividades físicas, se promueve la condición física, la fuerza muscular, la resistencia cardiovascular y la flexibilidad. Estas habilidades físicas adquiridas nos permiten afrontar las demandas diarias con energía y vitalidad, además de prevenir enfermedades relacionadas con la inactividad física, como la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardiovasculares.

Además de los beneficios físicos, la educación física y el deporte también tienen un impacto positivo en nuestra salud mental. La práctica regular de ejercicio físico ha demostrado ser eficaz para reducir el estrés, mejorar el estado de ánimo y promover el bienestar emocional. El deporte proporciona oportunidades para establecer relaciones sociales, desarrollar habilidades de trabajo en equipo y fomentar valores como el respeto, la disciplina y la perseverancia. Estas experiencias ayudan a construir la autoestima y la confianza en uno mismo, además de promover la inclusión y la diversidad en un entorno multicultural.

El estudio de la educación física y el deporte también despierta el interés y la pasión por la actividad física desde edades tempranas. Al proporcionar una base sólida en términos de habilidades motoras, conocimientos teóricos y estrategias de entrenamiento, se fomenta la participación en deportes y actividades físicas a lo largo de toda la vida. Esto no solo contribuye a un estilo de vida activo y saludable, sino que también crea oportunidades para el desarrollo personal y profesional en campos relacionados, como la educación física, el entrenamiento deportivo, la fisioterapia y la gestión deportiva.

El estudio de la educación física y el deporte también es importante en el ámbito educativo. A través de la inclusión de programas de educación física en el currículo escolar, se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo hábitos saludables, habilidades sociales y el aprendizaje a través del movimiento. La educación física contribuye a la formación de individuos responsables, conscientes de la importancia de la actividad física en su bienestar general.

En resumen, el estudio de la educación física y el deporte es esencial para promover la salud, el bienestar y el desarrollo integral de las personas. Estas disciplinas no solo fomentan la condición física, sino que también contribuyen al desarrollo social, emocional y cognitivo. Además, la educación física y el deporte desempeñan un papel clave en la formación de individuos activos, responsables y comprometidos con un estilo de vida saludable. Por lo tanto, es fundamental valorar y apoyar el estudio de la educación física y el deporte en nuestras instituciones educativas y en la sociedad en general.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ  
JAVIER MARTÍN PÁRRAGA

SECCIÓN I

LA PALABRA Y EL PENSAMIENTO

---

# DE LA AUTOFICCIÓN A LA NOVELA DE NO-FICCIÓN: DESPLAZAMIENTOS EN LA LITERATURA VASCA CONTEMPORÁNEA

---

BEÑAT SARASOLA

*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)<sup>1</sup>*

## INTRODUCCIÓN

Las novelas autoficcionales y las novelas de no-ficción son dos géneros narrativos que han cobrado una notable presencia en las primeras dos décadas del siglo XXI. Los dos tienen su origen en los años 60-70 del siglo XX, pero a finales del siglo adquirieron una nueva fuerza a través de ciertos autores que trataban de renovar la narrativa contemporánea. En el caso de la autoficción, las novelas de W.G. Sebald, o Enrique Vila-Matas, o la trilogía *Scenes from Provincial Life*<sup>2</sup> de J.M. Coetzee son ejemplo de ello. Respecto a la novela de no-ficción, la publicación en 1998 de *L'Adversaire*<sup>3</sup> de Emmanuel Carrère supuso un punto de inflexión y trajo consigo una nueva hornada de novelas no-ficcionales, no solo en el caso del propio Carrère, sino también en otros autores como Javier Cercas o Ivan Jablonka.

En el caso de la literatura vasca, las novelas autoficcionales proliferaron a inicios del siglo XXI, en especial a partir del hito que supuso *Bilbao-New York-Bilbao*<sup>4</sup> de Kirmen Uribe (2008). Sin embargo, otras referencias como *Kristalezko begi bat*<sup>5</sup> de Miren Agur Meabe (2013) o las

---

<sup>1</sup> Esta publicación forma parte de los proyectos US 17/10 (UPV-EHU) y FFI2017-84342-P (MINECO) que desarrolla el grupo de investigación IT 1047-16.

<sup>2</sup> En castellano, *Escenas de una vida de provincias*. Random House, 2013.

<sup>3</sup> En castellano, *El adversario*. Anagrama, 2000.

<sup>4</sup> En castellano, *Bilbao-New York-Bilbao*. Seix Barral, 2010.

<sup>5</sup> En castellano, *Un ojo de cristal*. Pamiela, 2014.

novelas de Alaine Agirre han sido también obras señalables desde el punto de vista de la repercusión crítica y el éxito editorial. Por otro lado, las novelas de no ficción, que por lo general no han abundado a lo largo de la historia de la literatura vasca, han tomado fuerza en la última década. Tres de las novelas que más repercusión han tenido en los últimos años<sup>6</sup> han sido, precisamente, tres novelas de no-ficción: *Elkarrekin esnatzeko ordua*<sup>7</sup> de Kirmen Uribe (2014), *Miñan*<sup>8</sup> (2019) de Amets Arzallus Antia e Ibrahim Balde, y *Eraikuntzarako materiala*<sup>9</sup> (2021) de Eider Rodríguez.

Las novelas autoficcionales y las novelas de no-ficción son géneros que lindan, en la medida en que se sitúan a caballo entre la ficción y la no ficción. Con todo, los acentos de cada uno son distintos. En la autoficción se subraya el carácter inventivo y ficcional de algunos elementos de la narración, que, generalmente, juegan precisamente a difuminar lo ficcional y lo no ficcional. En el caso de la novela de no ficción, pese a que la mayoría de las estrategias narrativas sean ficcionales, el acento se sitúa en el carácter no ficcional de los hechos narrados. En el primer caso, el autor se vale de la ficción para separarse de ese personaje casi idéntico al autor. En el segundo, el autor trata de acercarse lo más posible a la realidad, reivindicando el estatuto factual de lo narrado. Es relevante desde el punto de vista literario y social el hecho de que, dentro de la literatura vasca, se haya pasado de una acusada presencia de novelas autoficcionales a una nueva tendencia en donde las novelas de no-ficción tienen un mayor peso, ya que, por un lado, apunta hacia una suerte de necesidad de renovación de formas literaria más o menos estandarizadas, y, por otro, a un afrontamiento epistemológico distinto al de los primeros años del siglo XX.

---

<sup>6</sup> A fecha de 9/04/2023, *Elkarrekin esnatzeko ordua* ha vendido 7.354 ejemplares, *Miñan* 32.271 y *Eraikuntzarako materiala* 4.699 (datos proporcionados por la editorial Susa).

<sup>7</sup> En castellano, *La hora de despertamos juntos*. Seix Barral, 2016.

<sup>8</sup> En castellano, *Hermanito*. Blackie Books, 2021.

<sup>9</sup> En castellano, *Material de construcción*. Random House, 2023.

## 2. LA AUTOFICCIÓN

El concepto “autoficción” lo utilizó por primera vez en 1977 el escritor Serge Doubrovsky en alusión a su novela *Fils*. Según Alberca (2007, 31), “partir de los años 70 del pasado siglo se produjo una extraordinaria expansión de la literatura autobiográfica en todas las literaturas occidentales” y las novelas autoficcionales se enmarcan precisamente en esa eclosión.

Philippe Lejeune, uno de los teóricos más importantes de la autobiografía, había establecido un cuadro con las diferentes opciones de pacto narrativo (novelesco, autobiográfico o indeterminado) y el nombre del personaje (idéntico al autor, diferente o sin nombre). En el cuadro quedaban excluidas dos casillas por plantear opciones, en principio, imposibles: una autobiografía donde el personaje tuviera un nombre distinto al autor, y una novela en donde el personaje tuviera el mismo nombre que el autor. Doubrovsky, que conocía bien el cuadro, trató de mostrar con *Fils* que sí era posible la segunda de las posibilidades, es decir, escribir una novela (en principio ficcional) en el que el nombre del personaje fuese el mismo que el del autor. Así es como nació, pues, la autoficción, mostrando que “el pacto de ficción sí es compatible con la identidad de nombre entre autor, narrador y personaje” (Casas, 2012, 9).

Estrechamente ligada a la autobiografía, por un lado, y a la ficción por otro, Alberca sitúa a la autoficción dentro de las escrituras autobiográficas.

La autoficción dibuja un original espacio autobiográfico y novelesco en el que se comprueba que los relatos que se acogen a esta posibilidad, como también un contingente importante de la poesía y otras manifestaciones artísticas actuales, mezclan las fronteras entre lo real y lo inventado, demostrando la fácil permeabilidad creadora entre ambas. (Alberca, 2007, 32)

Esto significa que esta proliferación de novelas autoficcionales acaecería en toda la literatura (y otras disciplinas artísticas) mundial, de tal modo que sería una tendencia que supera las literaturas nacionales. Como veremos, esta tendencia también se ha dado en la literatura vasca, especialmente a lo largo de la década del 2010. Además, la autoficción se situaría a caballo entre la autobiografía y la novela, y difuminaría la

frontera entre lo real y lo inventado. Así, en la medida en que, como subgénero autobiográfico, el yo tiene una presencia primordial, la autoficción consiste en “de manera más o menos consciente confundir persona y personaje o en hacer la propia persona un personaje, insinuando, de manera confusa y contradictoria, que ese personaje es y no es el autor” (Alberca, 2007, 32). La ambigüedad, según Alberca, es consustancial a la autoficción o “las novelas del yo” como las llama también él, en la medida en que se sitúa también entre dos pactos entre el autor y el lector, entre el pacto autobiográfico y el pacto novelesco: “En ese espacio liminar es donde hay que situar las novelas del yo” (Alberca, 2007, 65). La ambigüedad del pacto consiste en que, en la autoficción, el lector no se sabe situar claramente ni en el pacto autobiográfico ni en el pacto novelesco (ficcional), y nada a la deriva entre los dos. Esto se manifiesta además en dos características narrativas fundamentales. Por un lado, no existe identidad (como en la autobiografía) entre Autor, Narrador y Personaje, pero tampoco existe una absoluta no-identidad entre ellas (como en la ficción). Gérard Genette (1990, 769) propuso que, en el caso de la autoficción, lo que se da es una identidad entre el autor y el personaje y entre el personaje y el narrador, pero una no-identidad entre autor y narrador:  $A = P$ ,  $A \neq N$ ,  $A = N$ <sup>10</sup>. Es decir, el autor (con su nombre propio o con sus características reconocibles) aparece como personaje en la novela, hay una “identidad legal” según Genette, y el narrador y el personaje sería el mismo también, hay una identidad lingüística entre el sujeto de la enunciación y el sujeto de la oración, a través del uso de la primera persona singular. No obstante, no existe identidad entre el autor y el narrador porque no existe el compromiso del primero respecto a los enunciados del segundo, que es justamente, según, John Searle (1975), una de las características fundamentales de la ficción. Como se ve, es una caracterización un tanto contradictoria sobre el estatuto del autor, el narrador y el personaje, pero, en esencia, la autoficción linda precisamente entre la ambigüedad y la contradicción. La otra característica narrativa

---

<sup>10</sup> La mayoría teóricos de la autoficción (incluidos Jacques Lecarme, Doubrovsky, Alberca y Casas) han negado esta distinción de Genette, y han considerado que en la autoficción existe identidad entre el autor, el narrador y el personaje, tal y como sucede en la no-ficción. Sin embargo, asumir que existe identidad entre el autor y el narrador es problemático en lo que se refiere al compromiso que adopta el autor respecto a lo enunciado.

fundamental de este pacto ambiguo consiste en que lo narrado no se puede situar claramente ni en la factualidad ni en la ficcionalidad. Es decir, no puede decirse que lo narrado es plenamente factual, pero tampoco que es plenamente ficcional.

### 3. LA NOVELA DE NO-FICCION

La teorización y conceptualización de la novela de no-ficción se desarrolló a partir de los años 1980 y, fundamentalmente, en referencia a lo que se llamó en Estados Unidos el Nuevo Periodismo, y se inaugura con *In Cold Blood*<sup>11</sup> (1965) de Truman Capote y *The Kandy-Kolored Tangerine-Flake Streamline Baby*<sup>12</sup> (1965) de Tom Wolfe. No en vano, fue el mismo Capote quien bautizó a su novela como “novela de no-ficción” (Hellmann, 1981, 1). Sin embargo, la crítica pronto identificó casos anteriores de novelas de ficción en otras tradiciones literarias y fuera del Nuevo Periodismo. Es el caso de *Operación Masacre* (1957) de Rodolfo Walsh, publicado nueve años antes que el de Capote.

Hellmann lo definió como “un género contemporáneo en donde el material periodístico es presentado en las formas de la ficción”<sup>13</sup> (1981, 1). Obviamente, es una definición harto vaga sobre el que convendría profundizar. En principio, la definición sugiere que la materia de este género, en tanto que periodística, es factual, pero las formas que adopta son ficcionales. Evidentemente, estamos ante una contradicción, aunque hay que señalar que, en inglés, la palabra *fiction* se utiliza no solo para aludir a cierta característica específica de algunos textos (que sean imaginarios o inventados), sino también para aludir a un amplio género literario narrativo. En la definición ofrecida por Hellmann, cuando habla de “forms of fiction” habla, evidentemente, de las formas de este tipo género narrativo. Es decir, la novela de no-ficción sería un género donde se maneja material factual pero ofrece una forma narrativa o novelesca. La cuestión reside en cómo concretizar este punto partida más o menos vago.

---

<sup>11</sup> En castellano, *A sangre fría*.

<sup>12</sup> En castellano, El coqueto aerodinámico rocanrol color caramelo de ron.

<sup>13</sup> A contemporary genre in which journalistic material is presented in the forms of fiction.

Siguiendo el camino trazado al dilucidar la autoficción, primero nos preguntamos qué tipo de pacto plantea el autor con el lector. En realidad, el pacto factual es el que rige también en el pacto autobiográfico, y podríamos considerar este como un tipo específico de aquel, en la medida en que la autobiografía es un subgénero de la no-ficción.

¿En qué se materializa ese pacto? Si lo comparamos con la autoficción, en que existe identidad entre el Autor, el Narrador y (si lo hubiere), el Personaje. Es decir, nos encontramos en el mismo ámbito que cualquier texto no ficcional: periodismo, biografía, autobiografía, historia, sociología, etc. El autor es idéntico al narrador porque se compromete con el valor de verdad de sus enunciados. Se trata lo que Searle llamó “regla esencial”: “El emisor de una aseveración se compromete con la verdad de la oración expresada”<sup>14</sup> (1975, 322). Eso no quiere decir que no pueda mentir (muchas biografías, autobiografías, libros de historia etc. lo hacen), sino que sus aseveraciones están sujetas al escrutinio de un tercero: se le pueden solicitar pruebas o justificaciones de las aseveraciones, se les pueden presentar argumentos en contra, etc. Esta regla no se cumple en la ficción, debido a que sería absurdo pedirle el autor de una obra ficcional, en la medida que se sitúa en el terreno de lo imaginario, que justifique racional o científicamente las aseveraciones hechas en su obra. Respecto al personaje, es posible que, dependiendo del tipo de novela de no-ficción, no aparezca en ningún momento el autor como personaje (con su yo), y que todo el relato sea narrado heterodiegéticamente (y, por tanto, en tercera persona), pero lo cierto es que, si el personaje aparece, es decir, como narrador homodiegético, el personaje es idéntico al autor. O lo que es lo mismo, el estatuto narrativo del Autor, el Narrador y el Personaje es el mismo que en el de la autobiografía (en el caso que aparezca el yo). La otra característica fundamental de la novela de no-ficción y que lo distingue de la autoficción es aquella que ya se ha mencionado, a saber, que lo narrado se sitúa sin ambigüedad dentro de la factualidad. El material narrativo es real, o, al menos, el autor se compromete con ello.

---

<sup>14</sup> The essential rule: the maker of an assertion commits himself to the truth of the expressed proposition.

¿Qué diferencia entonces la novela de no-ficción de los otros géneros de no-ficción? Siguiendo a Hellmann, la clave está en la forma novelesca de lo narrado. Pese a que lo narrado es (presuntamente) real, la forma novelesca lo diferencia de un libro de historia, de un reportaje periodístico y del resto de géneros de no-ficción.

#### 4. DE LA AUTOFICCIÓN A LA NOVELA DE NO-FICCIÓN

La autoficción es un género que ha proliferado en las últimas décadas y, en especial, a finales de la década de 1990 y a principios del siglo XXI. En el caso de la literatura en español, la trilogía de Enrique Vila Matas que conforman *Bartleby y compañía* (2000), *El mal de Montano* (2002) y *Doctor Pasavento* (2005) o *Soldados de Salamina* (2001) de Javier Cercas dan buena cuenta de esa suerte de boom de la autoficción. En la literatura vasca también se pueden ver casos relevantes a ese respecto, en especial, por el éxito obtenido, *Bilbao-New York-Bilbao* (2008) de Kirmen Uribe. Este libro fue galardonado con el Premio Nacional de Narrativa en el 2009, y ya desde su publicación la crítica subrayó su carácter autoficcional (Sarasola, 2008; Erro, 2009), lo mismo que el propio autor, que lo definió como autoficción en ciertos epítextos (Uribe *apud* Galarraga, 2008). No en vano, el propio Uribe ha reivindicado la autoficción como renovadora de la narrativa contemporánea, “porque la ficción ha entrado en crisis” (Sautrela, 2014). Sin embargo, no es el único ejemplo de autoficción. Iban Zaldúa y Miren Agur Meabe son otros autores que lo han practicado, aunque de forma harto distinta (Azpeitia, 2016). A ellos se le podría añadir también Alaine Agirre, o el libro *Nevadako egunak*<sup>15</sup> (2013) de Bernardo Atxaga, que ya ha sido estudiado desde este punto de vista (Kortazar, 2018).

No obstante, a partir de, más o menos, la mitad de la década de los 2010, han aparecido ciertas novelas de no-ficción que han tenido una gran acogida por parte del público. Entre ellas, podríamos destacar *Elkarrekin esnatzeko ordua* de Kirmen Uribe (2014), *Miñan* (2019) de Ibrahima Balde y Amets Arzallus, y *Eraikuntzarako materiala* (2021) de Eider

---

<sup>15</sup> En castellano, *Días de Nevada*. Alfaguara, 2014.

Rodríguez que, como veremos, pese a poder situarse todos dentro de la novela no-ficción, tienen elementos diferenciadores entre sí. Es relevante observar este aumento de la novela de no-ficción puede leerse a la vez que se da cierto descrédito de la autoficción. Algunos autores lo han criticado directamente. Es el caso de Vicente Luis Mora en su *La huida de la imaginación* o “El manifiesto contra la autoficción” de Iban Zaldúa. Entre las tres obras que se van a analizar a continuación dos son relevantes también ese respecto. En el caso de Uribe, se puede observar que, en su evolución narrativa ha evolucionado hacia novelas de no-ficción, después de sus inicios en la autoficción. Pese a que en sus novelas sigue apareciendo como personaje en primera persona, el peso del trabajo documental no-ficcional es mucho mayor en sus últimas novelas (además del que se analizará, en *Izurdeen aurreko bizitza*<sup>16</sup>), de modo que son novelas que oscilan más hacia la no-ficción que al espacio ambiguo de la autoficción. Por otro lado, como se verá, Rodríguez se ha desmarcado tácitamente de la autoficción, al subrayar que, para ella, su novela *Eraikuntzarako materiala* es una novela de no-ficción, y añadir: “Se me hace duro llamarle ficción, más aún autoficción” (Rodríguez apud Velez, 2002). ¿Qué características tienen, pues, esta nueva hornada de novelas de no-ficción? ¿En qué se diferencian de las autoficciones? ¿Cómo se diferencian entre sí?

### 3.1. ELKARREKIN ESNATZEKO ORDUA

*Elkarrekin esnatzeko ordua*, publicado en 2016 por la editorial Susa, es la tercera novela que sigue la senda, en cierto modo, de sus dos anteriores novelas. El trabajo narrativo de Uribe siempre se ha movido entre la autoficción y la docuficción, pero, progresivamente, el lado factual-documental de sus novelas ha ido cogiendo más fuerza. Este es el caso de la esta novela, en donde existe una preeminencia clara de lo factual, y apenas existen ya los juegos ficcionales presentes en las anteriores.

La novela cuenta la historia de Karmele Urresti y Txomin Letamendi, el devenir de su familia desde la Guerra del 36 hasta la Transición, pasando por el Franquismo. Es una historia de guerra, exilio y retorno, en el que

---

<sup>16</sup> En castellano, *La vida anterior de los delfines*. Seix Barral, 2022.

la historia política del País Vasco se cruza con las historias personales de los personajes, de tal forma que algunos críticos como Pozuelo Yvancos (2017) han visto una sinécdoque en el que la familia Urresti-Letamendi funcionaría como representante de todo un pueblo.

Es relevante apuntar que la crítica subrayó la particular forma de presentarse el libro, entre la crónica y la novela, aunque para la mayoría (Rojo, 2016; Gurrutxaga, 2017) era la crónica la que prevalecía. Gurrutxaga fue quien más profundizó en el tema al plantear la cuestión como un problema.

Ahí existe un problema, y nos una mera cuestión clasificatoria, sino que tiene que ver con el pacto de lectura: como en la página 11 se denomina como novela, el lector espera una cosa, un pacto determinado entre el autor y el lector, pero ese pacto lo romperá pronto el texto, porque a medida que pasan las hojas, las características textuales están más cerca de la crónica que de la novela.<sup>17</sup> (Gurrutxaga, 2017)

El crítico veía como un problema ese cambio del eje del pacto, que no consistía tanto en la ambigüedad (como en la autoficción o la docuficción), sino en que el texto proponía un pacto factual, cuando el libro en su conjunto se presentaba, a su vez, como novela. Esta supuesta contradicción se resolvería poniendo sobre la mesa la posibilidad las novelas de no ficción, y es justamente ahí donde el propio Uribe trató de situar la novela, citando al propio Carrère como impulsor de esta tendencia.

Alrededor de los noventa y los dos mil, los escritores deciden volver a la realidad: no es necesario inventarse un personaje para que una novela funcione. Se toma una persona real, y se escribe una novela. Emmanuel Carrère fue un pionero en ese aspecto, comenzó a contar historias reales, pero en forma de novela. (Uribe *apud* García y Sarriugarte, 2022)

En cuanto a la identidad narrativa, queda bastante claro que existe identidad entre el autor, el narrador y el personaje. Pese a que no aparezca su nombre explícitamente en ningún momento, es evidente que tanto el narrador como el personaje son el propio Uribe. En ese sentido, sería especialmente destacable el primer capítulo del libro, que funciona

---

<sup>17</sup> Hor badago arazo bat, eta ez da sailkapen kontu hutsala, baizik eta irakurketaren hitzarmenari dagokiona: 11. orrian eleberri izendapena datorrenez, irakurleak gauza bat espero du, idazle-irakurle hitzarmen jakin bat, baina paktu hori laster apurtuko du testuak, orriak pasa ahala ezaugarri testualak gertuago baitaude kronika soiletik eleberritik baino.

como introducción, en el que Uribe enmarca la narración explicando cómo le surgió la idea de escribir el libro, y tal y como subraya Gurrutxaga, denominándolo precisamente como novela. Así, desde el punto de vista de la identidad narrativa, no hay ningún indicio que nos lleve a pensar que exista un juego de identidades entre el autor, el narrador y el personaje, y, por tanto, estamos insertos dentro del pacto factual.

No obstante, en lo que se refiere al material narrativo, la situación no es tan ortodoxa. Pese a que, como han señalado los críticos, la novela funciona como crónica y apenas se utilizan mecanismos de la ficción, existe algún elemento en el que escapa de la pureza del pacto factual. Por un lado, los elementos paratextuales ahondan en el aspecto factual de la novela. Si analizamos el peritexto, en la contraportada se señala que los hechos narrados son reales, concretamente, que es una “novela de hechos y personajes reales”. Asimismo, si analizamos el epitexto, el propio Uribe ha destacado en más de una entrevista la importante que era para él el uso de nombres propios reales en este libro: “La propia historia me demandaba utilizar nombres reales. De lo contrario, hubiese tenido problemas de verosimilitud” (Uribe *apud* Zabala, 2016)<sup>18</sup>.

Con todo, si analizamos los elementos intratextuales de la novela, podemos observar que sí existen mecanismos que no cumplen con las reglas del pacto factual. Fundamentalmente uno; a saber, lo que la teórica literaria ha llamado “representación de mentes”, que es uno de los indicios (sin ser suficiente ni necesario) de ficcionalidad (Nielsen y Zetterberg, 2019: 9-10). Aunque no sea un mecanismo que lo utilice demasiado profusamente<sup>19</sup>, si hay pasajes en los que retrata los pensamientos y emociones ajenos al narrador. Esto es algo que escapa del pacto factual, ya que, por ejemplo, en un libro de historia, el historiador no le está permitido entrar en las mentes ajenas, a no ser que proporcione algún tipo de sostén bibliográfico (una anotación en un diario personal, por ejemplo).

---

<sup>18</sup> Istorioak berak derrigortu egiten zidan benetako izen-abizenak erabiltzea. Bestela, egiantzekotasun arazoak izango nituen.

<sup>19</sup> De ahí que algunos críticos (Zaldúa, 2017) hayan criticado la falta de nervio novelístico del libro.

Por todo ello, podemos decir que, si bien en esta novela la obra de Uribe osciló claramente hacia el pacto factual y, por tanto, podemos decir que se trata de una novela de no-ficción y no tanto de una autoficción o una docuficción, lo cierto es que todavía podemos encontrar algún rasgo ficcional, que podría llevar al lector a cierta confusión que en las novelas de no-ficción más ortodoxas no existe. Todavía podemos identificar cierta permeabilidad a la que aludía Alberca refiriéndose a la autoficción.

Como subgénero dentro de la novela de no-ficción, se trata de una investigación novelada, o, para decirlo como José Martínez Rubio (2020, 103), “una novela de investigación de escritor”, en donde aparece una primera persona que se identifica como el propio autor que va investigando, a lo largo de la novela, sobre un tema determinado<sup>20</sup>.

Con todo, es muy destacable la evolución que ha tenido la novelística de Uribe, con un progresivo mayor peso de lo factual, cosa que concuerda, como él mismo admite, con una tendencia dentro de la literatura mundial, con nombres como el ya citado Carrère, Jean Echenoz y Siri Hustvedt (Uribe *apud* Zabala, 2017).

### 3.2. MIÑAN

Se podría decir que *Miñan* es el último gran fenómeno literario en la literatura vasca de la última década. Además de los numerosos ejemplares vendidos, el libro ha sido traducido al alemán (Suhrkamp), catalán (Blackie Books), español (Blackie Books), finlandés (Aula & Co), gallego (Rinoceronte editora), inglés (Arcade) e italiano (Feltrinelli), entre otros, y ha recibido premios como el English Pen Award.

El libro está firmado por Amets Arzallus e Ibrahima Balde, y cuenta la historia del propio Balde, que ha sido escrita por Arzallus. Los dos autores se conocieron a través de la Red de Apoyo de Irún en otoño del 2018, organización que lucha por los derechos de los migrantes. Arzallus, colaborador de dicha red, y Balde, migrante nacido en Guinea-Conakri, forjaron una amistad a partir de la ayuda de tipo burocrático que

---

<sup>20</sup> En los orígenes de la no-ficción, la mayoría de novelas fueron de este tipo, y el autor investigaba sobre temas políticos (Walsh) o más asociado al crimen (Capote).

le prestó el primero al segundo. A partir de ahí, surgió la idea de escribir un libro contando la historia de Balde, no solo por la historia en sí, sino, según Arzallus, el “salto” a la literatura que le da el propio Balde: “él mismo ha mostrado el estilo y la forma de narrar”<sup>21</sup> (Arzallus *apud* Txoperena, 2020). Es decir, Arzallus se basa en la forma oral de contar del propio Balde para confeccionar por escrito el libro, y de ahí su autoría doble. Así lo justifica Arzallus: “No es un regalo: me parece que le pertenece [el libro] a él tanto como a mí, como mínimo; si no más”<sup>22</sup> (Arzallus *apud* Txoperena, 2020). La historia cuenta, efectivamente, la historia de Balde desde Guinea-Conakri hasta que es rescatado en el Mediterráneo. Balde emprendió el viaje en busca de su hermano (miñan significa hermanito en la primera lengua de Balde, el idioma fula), su intención no era emigrar a Europa, pero las circunstancias le abocaron a cruzar el Mediterráneo.

Desde el punto de vista de la identidad narrativa, por tanto, se trata de un ejemplo que se sale de lo habitual en las novelas de ficción. El hecho de que la autoría sea doble complejiza la cuestión. En el peritexto del libro aparece explicado así: “Este libro lo ha escrito verbalmente Ibrahima Balde, y lo ha escrito a mano Amets Arzallus”<sup>23</sup>. Así, los autores se corresponden con el narrador en primera persona y el narratario de la narración. Es decir, narrativamente, la primera persona que narra la historia es Balde y el narratario que aparece de vez en cuando es Arzallus. El universo narrativo se configura con Balde que narra su historia a Arzallus. En ese sentido, el desdoblamiento del autor se da en el desdoblamiento narrador/narratario. Por ello, la identidad narrativa que se da en las novelas de ficción se da parcialmente, porque siendo un libro de autoría doble, solo uno de ellos es el narrador (Balde), tomando el otro (Arzallus) el papel de narratario<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Berak erakutsi ditu estiloa eta kontatzeko modua.

<sup>22</sup> Ez da opari bat: iruditzen zait berari dagokiola niri bezainbat, gutxienez; ez baldin bada gehiago.

<sup>23</sup> Liburu hau Ibrahima Baldek idatzi du, ahoz eta Amets Arzallus Antiak idatzi du, eskuz.

<sup>24</sup> Teóricamente, cabría la posibilidad de una identidad plena aun habiendo una autoría compartida: una narración en el que el narrador en primera persona sea plural y se corresponda con los autores.

En cuanto al material narrativo, en la medida en que el libro es una crónica memorística factual de Balde, no ha lugar a demasiados equívocos; a saber, es un material que trata de dar cuenta de lo sucedido realmente. Como dice Arzallus, la forma que adopta la narración de Balde adopta tintes literarios, con un profuso uso de lenguaje simbólico, entre otras cosas, pero eso no niega, en ningún momento, el carácter factual del material. Contado desde el punto de vista del propio Balde, no existe ningún elemento característico de ficcionalidad como podría ser la representación de mentes, y ni los paratextos ni los epitextos analizados dan pie a pensar que existe juego ficcional alguno.

Siendo una novela de no-ficción, es diferente a la investigación novelada que propone Uribe, porque el texto no propone una investigación sobre un tema particular, sino que novela la memoria del personaje principal (en este caso Balde). Es decir, se trata, dentro de la no-ficción, de lo que llamaremos una memoria novelada.

### 3.2. ERAIKUNTZARAKO MATERIALA

Eider Rodriguez ha destacado en el género del cuento desde que en 2004 publicara su primera colección de cuentos *Eta hemendik gutxira gaur*<sup>25</sup>. *Eraikuntzarako materiala* es su primera novela, y ha tenido un importante impacto en el tiempo que ha pasado desde su publicación<sup>26</sup>. El libro es una novelada en donde la narradora en primera persona cuenta su historia familiar y personal, en especial en relación al padre alcohólico.

En lo que se refiere a la identidad narrativa, el libro no presente gran dificultad, ya que queda meridianamente claro desde el principio que el yo de la novela se corresponde con el yo de la autora. En cualquier caso, en el inicio del capítulo IV se menciona a la narradora con el nombre Eider, por lo que, así, no deja que haya ninguna duda al respecto. Otra cosa es si esta identificación también tenga elementos ficcionales (como ocurre en la autoficción, por ejemplo), como parece sugerirse en algunas entrevistas a la autora, que marca distancia hablando de “una hija” y “la

---

<sup>25</sup> En castellano, *Y poco después ahora*. Tarttalo, 2007.

<sup>26</sup> Abril de 2023.

narradora” (Rodríguez *apud* Ugarte, 2022; Rodríguez *apud* Velez, 2022).

En cuanto al material narrativo tampoco está claro. Por ejemplo, en algunos paratextos se marca cierta distancia entre el padre del libro y el padre real, pero en algunos epitextos se asume en algún momento que se trata del padre real de la autora (Ugarte, 2022; Penguin, 2023). El libro a veces se cataloga como “novela autobiográfica” (Penguin, 2023), pero la propia autora lo ha detallado más, señalando en alguna entrevista que se trata de una “novela de no-ficción” (Velez, 2022), añadiendo que “se me hace duro llamarle ficción, más aún autoficción”. Es decir, si seguimos esta línea, parecería claro que el material narrativo es básicamente factual. Con todo, en otra entrevista ofrecida por la autora, pese a que denomina al personaje del padre como “mi padre”, ha dejado en el aire la posibilidad de que existan elementos ficcionales: “Pese a utilizar elementos autobiográficos, he tenido un sentimiento pleno de ficción” (Berria, 2022).

Como se ve, el texto juega con una suerte de ambigüedad entre la identidad y el material narrativo, cuestión que lo acercaría a la autoficción. Por un lado, hay una identificación entre la narradora y la autora, que se da tanto nominalmente como en sus características. Por otro, en algunos epitextos y, en concreto, en algunas declaraciones de la autora, tienden a marcar la distancia entre la identidad de la autora y la identidad de la narradora, así como respecto al material narrado. Sin embargo, la autora también ha declarado que se siente incómoda con la etiqueta de ficción, y también la de autoficción, por lo que nos empuja a pensar que se trata de una (novela de) no ficción.

Por ello, pese a oscilar hacia la no-ficción, difícilmente podemos decir que sea una noveña de no-ficción pura. Con todo, dentro de ello, al igual que sucede con *Miñan*, no estamos hablando de una investigación novelada sino de una memoria novelada. En concreto, el de la propia Rodríguez y su memoria familiar (con todos los elementos ficcionales que podría haber).

## 5. CONCLUSIONES

Como se ha visto a través de estos tres ejemplos, en la literatura vasca ha proliferado últimamente, por parte de ciertos escritores, un interés por indagar en el campo de la novela de no-ficción. Siendo las tres novelas diferentes en los aspectos ya mencionados, todos comparten una tendencia que va hacia la no-ficción; es decir, por explorar las posibilidades de la factualidad, pero incluyéndola en un texto novelesco. Tanto la identidad narrativa entre el autor y el narrador como el material narrativo tienden al pacto factual, con todos los matices que se pueden señalar en cada caso.

En *Elkarrekin esnatzeko ordua y Eraikuntzarako materiala*, hay algunos elementos que los alejan de la no ficción más estricta, pero, al mismo y tiempo, se percibe una clara voluntad por subrayar sus caracteres no ficcionales. Si en cierto periodo la autoficción era el campo para buscar la ambigüedad entre lo ficcional y lo factual en una primera persona, en los últimos años se puede observar un distanciamiento del género, ya sea por declaraciones explícitas de los autores (es el caso de Rodríguez), o, porque autores que se habían movido en el ámbito de la autoficción, ahora han apostado por la novela de no-ficción (es el caso de Uribe).

Asimismo, con el desarrollo del género de la novela de no-ficción, convendría realizar algunas distinciones, marcando ciertos subgéneros dentro de él, para recoger, así, los matices necesarios para diferenciar propuestas narrativas distintas. En ese sentido, se puede observar también la aparición de una nueva forma de novela de no-ficción, que apenas ha sido empleada en décadas anteriores y que podríamos denominar “memoria novelada”. Es un género que lindaría con la autoficción, pero en el que se subraya su carácter no-ficcional. Se tratan de novelas que hablan de la memoria del narrador (y autor), que generalmente se asocia con su vida familiar o su periplo vital. Una suerte de autobiografías parciales noveladas. Un ejemplo destacado de ello serían las novelas de Annie Ernaux, pero en el caso de la literatura vasca, los casos de *Miñan* y *Eraikuntzarako materiala* podrían situarse también en este subgénero. Esta línea se diferenciaría de la novela de no-ficción que se desarrolló en los primeros años de desarrollo del género, como en el caso de Walsh

o en el llamado Nuevo Periodismo. Estos últimos serían investigaciones noveladas que, siendo no-ficcionales, no tienen que ver tanto con la vida personal del autor-narrador, sino con un tema externo a él, que el escritor se dispone a investigar.

Así, uno podría preguntarse también si esta tendencia por la no-ficción de los últimos años es un síntoma de un proceso cultural mayor. ¿Quizás apunta hacia una suerte de necesidad de asirse a lo factual? ¿Es posible que hayamos pasado de la incerteza y el juego ambiguo posmoderno de la autoficción a una paranoia del fact-checking de la no-ficción?

## 8. REFERENCIAS

- Alberca, M. (2007). El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción. Biblioteca nueva.
- Azpeitia, L. (2016). Autofikzioa Euskal literaturan. Trabajo de Fin de Grado. UPV/EHU
- Casas, A. (2012). “El simulacro del yo: la autoficción en la narrativa actual” en Casas, A. (comp.), La autoficción. Reflexiones teóricas. Arco/Libros
- Erro, A. (2009). “Kirmen Uriberen Obabakoak?”, *Volgako Batelariak*, 30/1/2009
- Hellmann, J. (1981). *Fables of Fact. The New Journalism as New Fiction*. University of Illinois
- Galarraga, A. (2009). “Kirmen Uribe "Gure belaunaldiaren sasoia iritsi da; arriskatu beharra dugu"”. *Gara*, 27/11/2008
- García, A. y Sarriugarte, D. (2022). “Kirmen Uribe: «Como escritor vasco, el euskara venía conmigo, y creo que esa condición de “embajador” te hace ser más responsable»”. *Jot Down*. 8/6/2022
- Genette, G. (1990). “Fictional Narrative, Factual Narrative” *Poetics Today*, Vol. 11, No. 4, *Narratology Revisited II*, pp. 755-774
- Gurrutxaga, A. (2017). “Istorio itzelak ukitzen”, *Berria*, 8/1/2017
- Kortazar, J. (2018). “Días de Nevada: autobiografía y autoficción” en González-Allende, Iker y Ascunde, José Ángel, *El mundo está en todas partes: la creación literaria de Bernardo Atxaga*. *Anthropos*
- Mora, V. L. (2019). *La huida de la imaginación*. Pre-Textos

- Nielsen, H. S. y Zetterberg, S. (2019): “Distinguishing Fictionality”, *Factuality and Fictionality: Blurred Boundaries in Narrations of Identity*, ed. Maagaard, Cindie; Lundholt, Marianne Wolff; Schäßler, Daniel. Odense, University Press of Southern Denmark.
- Penguin (2023). “Material de construcción. Eider Rodríguez”. [bit.ly/3HllhzL](https://bit.ly/3HllhzL) (Consultado el 24/04/2023)
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2017). “«La hora de despertarnos juntos», compromiso nacionalista”, *ABC*, 3/2/2017
- Rojo, J. (2016). “Historia eta istorioak”, *El Correo*, 10/12/2016
- Sarasola, B. (2008). “Istorio metaketa”, *Berria*, 14/12/2008
- Sautrela (2014). “Zer da Autofikzioa?”, *ETBI*, 21/06/2014
- Searle, J. (1975). “The Logical Status of Fictional Discourse”, *New Literary History*, Vol. 6, No. 2, pp. 319-332
- Txoperena, M. A. (2020). “Mugimendu bat zuri-beltzean”, *Berria*, 6/9/2020
- Ugarte, I. (2022). “Lotsarenak dira hitz guztiak”. *Berria*, 9/1/2022
- Velez, N. (2022). “Eider Rodriguez: "Publiko eta pribatuaren artean aritu naiz. Tartean, artifizioa dago, nobela"”, *EITB*, 18/1/2022
- Zabala, J. L. (2016). “Kirmen Uribe: “Gustura egin diot aurre hezur-haragizko pertsonaiak erabiltzeko erronkari””. *Postdata Elkar*. 22/12/2016
- Zaldua, I. (2017). “Hibridazioaren aurka”, *Deia*, 9/9/2017
- Zaldua, I. (2018). “Manifiesto contra la autoficción”, *CTXT*, 27/01/2018

NUEVAS TENDENCIAS EN LAS REPRESENTACIONES  
AUDIOVISUALES: PERSONAJES MIGRANTES DENTRO  
DE LA COMUNIDAD LGBTI+. EL CASO DE *SMILEY*  
(GUILLEM CLUA, 2022)

---

LUCÍA LERMA PARRA

*Instituto de Migraciones, UGR*

MARTA ZORNOZA MADRID

*Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, UGR*

## 1. INTRODUCCIÓN

*Smiley* nos muestra cómo la representación de los personajes migrantes está cambiando, especialmente en las series que calificamos como juveniles. En este caso hablamos de las plataformas de *streaming* que cuentan con un gran contenido, como es el caso de Netflix. Dentro de esta variedad encontramos series juveniles que se desarrollan en la actualidad y que muestran realidades propias del contexto. En este caso la serie *Smiley* tiene como tema principal la representación del colectivo LGTB+ en la ciudad de Barcelona. Sin embargo, esta línea converge con las migraciones de la población.

Barcelona es la segunda ciudad más poblada de España, contando con más de 1,5 habitantes. Según los datos ofrecidos por el Instituto de Estadística de Cataluña, un 22% de la población total es extranjera y la mayoría se sitúa entre los 25 y los 44 años. La diferencia entre población extranjera por sexo es prácticamente nula, ya que hay una diferencia de casi 5000 habitantes: 182117 hombres y 177363 mujeres. Asimismo, el ayuntamiento de Barcelona ofrece un Servicio de Atención a Inmigrantes, Emigrantes y Refugiados y una Red de acogida y acompañamiento para personas inmigradas en Barcelona.

Dadas las cifras existentes de población extranjera de la ciudad se han realizado una multitud de investigaciones realizadas en este contexto y sobre la temática de las migraciones. Estos trabajos se han centrado en diferentes líneas y elementos: condiciones de vida y trabajo, comercios de población extranjera en Barcelona, prácticas culturales en barrios concretos de la ciudad, migración infantil, población inmigrante y/o extranjera en el contexto escolar, salud mental, etc.

Respecto a la situación del colectivo LGTB+ en la ciudad de Barcelona, ya desde hace años se lleva reconociendo la necesidad de abordar la discriminación de esta comunidad y, asimismo, se presenta la ciudad de Barcelona como una ciudad LGTBI por parte del ayuntamiento. Esto ha sido impulsado por la vía institucional especialmente de la mano del Plan municipal para la diversidad sexual y de género LGTBI 2016-2020 y el II Plan para la justicia de género 2021-2025, ambos llevados a cabo por el ayuntamiento de Barcelona. En este último establecen objetivos como: “Promover políticas públicas para visibilizar y valorar la diversidad sexual y de género y para la prevención de la LGTBI-fobia” o “Transversalizar la perspectiva de la diversidad sexual y de género en todas las políticas municipales”. (*Ajuntament de Barcelona*, 2021).

Sin embargo, sabemos que, aunque se reconozca o no este fenómeno en un plano institucional, la realidad de la comunidad puede diferir en gran medida del reconocimiento político. Si atendemos al asociacionismo en esta ciudad, podemos decir que Barcelona tiene un tejido comunitario muy importante y fuerte, y cuenta con un gran nivel de desarrollo de movimientos sociales y acción política más allá de lo institucional (Portell, 2019). Por tanto, también al igual que la migración en Barcelona, la diversidad sexual y su normalización son fenómenos con larga historia en esta ciudad, y que nos van a permitir hablar de producciones audiovisuales que van más allá de las representaciones tradicionales.

Si atendemos a los estudios realizados en el ámbito de las migraciones y el colectivo LGBT+, Barcelona es presenta como una ciudad que atrae “una red de circulación de bienes, personas, dinero e ideas asociadas con la homosexualidad, y que se constituyen como lugares imaginarios” (Lins, 2015, p.965). A diferencia de Madrid, Barcelona no cuenta con una referencia en la ciudad como el barrio de Chueca. Sin embargo,

Fernández (2007) identifica una serie de lugares donde existe una concentración de establecimientos dirigidos, aunque no exclusivamente, a la población gay: Gran Vía, la Rambla de *Catalunya*, la calle de *València* y la calle del *Compte Borrell*.

## 2. OBJETIVOS

El breve recorrido realizado en la introducción nos muestra la necesidad de atender los estudios sobre las migraciones en el plano de las producciones audiovisuales. Por todo ello, la presente investigación tiene como objetivo general de nuestro trabajo analizar las nuevas tendencias de los personajes vinculados a las migraciones en las producciones audiovisuales. Si bien, se han propuesto una serie de objetivos específicos:

- Identificar los personajes vinculados a los movimientos migratorios y describir su caracterización en la serie *Smiley*.
- Explicar e interpretar las situaciones y tramas que se les plantean a los personajes vinculados a las migraciones en la serie *Smiley*.
- Estudiar los personajes de la serie *Smiley* en el contexto de la comunidad LGBT+ en la ciudad Barcelona, focalizando en los personajes vinculados a las migraciones.

## 3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este análisis, desde el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada proponemos un modelo de análisis que sitúe el proceso cinematográfico en el foco del análisis. Un análisis de ese proceso como contenedor y productor de significados relevantes para imaginar las migraciones. Por esto, resulta relevante la perspectiva del filme no sólo como producto final sino como proceso complejo, un proceso que nunca termina.

A la hora de configurar un modelo de análisis, priorizamos esta perspectiva. Para el desarrollo de este modelo se han integrado referencias que resultan clave: Benschhoff (2009), Cardullo (2015), De la Peña (2014),

Francesco & Di Chio (1991), Lewis (2013), Marzal Felici & Gómez Tarín (2007), Wildfeuer & Bateman (2016). Estos autores definen qué componentes se deben tener en cuenta cuando se aborda una película. Además, también han teorizado y han creado modelos sobre los procedimientos y metodologías para estos análisis.

Efectivamente, no existe un modelo que de manera inequívoca nos permita abarcar todo un filme Francesco & Di Chio (1991). Pero de cara a nuestro objeto de estudio, las nuevas tendencias en la representación de personajes migrantes, sí destacamos algunos elementos clave que permitan la producción de conocimiento e información. Para empezar, un “reconocimiento de la película” que se centre en el contexto de producción de la misma, en su situación en la obra del director, en algunos aspectos técnicos generales y todos los aspectos que resulten relevantes del proceso de preproducción y producción.

En segundo lugar, atendemos a la estructura narrativa y la ejecución del argumento, así como todos los aspectos propios de la forma cinematográfica (como la puesta en escena, la cinematografía, la edición y sonido, etc). Debido a que nuestro objeto de estudio son los personajes migrantes, haremos énfasis en el análisis de la caracterización de estos, ya que esto nos hará producir significados acerca de la construcción y estereotipación de estos personajes.

Por último, el análisis concluye con la atención a la exhibición, el impacto y el mensaje del filme. Aunque estos aspectos sean menos intangibles y difíciles de definir, deben ser producidos a raíz del análisis anterior para establecer una relación entre el contexto de producción y los posibles significados producidos por el texto fílmico.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. BREVE CONTEXTO DE *SMILEY*

*Smiley* es una producción escrita por Guillem Clua. Se trata de una miniserie de 8 capítulos, que describe algunas experiencias de la comunidad LGBT en el entorno de la ciudad de Barcelona. Se sitúa en la

navidad de 2022, tratándose de una historia contemporánea al momento de su exhibición.

Antes de su lanzamiento en Netflix, la serie fue estrenada en el Festival Internacional de Series, Serializados Fest, celebrado en Barcelona el 18 de octubre de 2022. Está basada en la obra de teatro original de Guillem Clua, cuyo origen se remonta a 2012. Desde Barcelona llegó a Madrid en 2015, y desde entonces se han llevado a cabo diversas versiones de la obra en varios países: Alemania, Grecia, Chipre, Italia, Chile, Puerto Rico, Uruguay, Perú, Venezuela, Miami, Nueva York, Colombia, Australia y Singapur (Guillem Clua, 2022).

Aunque es una creación de Clua, esta serie está dirigida por Marta Pahissa y David M. Porras. Está producida además por Minoría Absoluta. Esta productora creada por Toni Soler y dirigida por Francisco Escribano es conocida por producir programas de entretenimiento y actualidad, algunos muy conocidos como Polònia y Crackòvia.

La serie se centra en la historia de amor entre sus dos protagonistas, Bruno y Álex, que se encuentran accidentalmente en varias ocasiones, y desarrollan una relación de amor y odio que irá implicando a diversos personajes secundarios. La serie explora estas cuestiones de comunidad, redes sociales de apoyo y relaciones amorosas.

En lo que se refiere a los personajes migrantes y su creación, se trata de personajes secundarios, pero en cercana relación con los protagonistas. Por un lado tenemos a Ibra, un joven español de ascendencia senegalesa. Es un interés amoroso de Álex que parece anecdótico, pero llega para quedarse hasta el final de la serie. En un punto de la historia se le concede a este personaje una propia trama. Por otro lado, aparece también Patricia, una joven latinoamericana que mantiene una larga relación amorosa con Vero, amiga íntima de Álex. En tercer lugar y por último, también debemos hacer referencia al personaje de Najad, una joven española de ascendencia marroquí. Aunque su presencia y desarrollo es mucho menor, algunas de sus intervenciones son clave para tratar la representación de los migrantes. Está vinculada a la trama de Albert, el amigo y compañero de Bruno.

## 4.2. ESTRUCTURA NARRATIVA

Para abordar a grandes rasgos la estructura narrativa de la serie, resulta más interesante identificar las tramas y los personajes. Es cierto que puede analizarse el argumento en cuanto a desarrollo temporal y en cuanto estructura clásica dividida en actos. Sin embargo, al tratarse de una serie cuya ejecución se centra en la complementación de tramas cruzadas principales y secundarias, tiene más sentido desmenuzar estas tramas. Principalmente nos encontramos con las siguientes tramas:

La trama principal entre Álex y Bruno. Aunque se trata del desarrollo de su relación amorosa, está involucrada con las demás historias y provoca otras tramas secundarias o subtramas.

La trama entre Vero y Patricia. Los problemas acumulados en su relación amorosa constituyen una historia importante dentro de la estructura de la serie. Esta trama deriva en la subtrama de Patricia y sus padres, fruto de la homofobia interiorizada y también el debate cultural que sugiere.

En la historia de Álex encontramos diferentes subtramas. En primer lugar, la que se refiere a Álex e Ibra. Ambos mantienen una relación marcada por el sexo que, finalmente, con el desarrollo de la serie presenta un componente emocional. Por otro lado, encontramos la relación entre Álex y Rosa, su madre, quienes tienen un trato estrecho. También aparece Ramiro, antiguo amigo de Rosa y que resulta ser homosexual, pese al desconocimiento de su condición por parte de la propia madre de Álex. Por último, también aparece el personaje de Javi, amigo de Álex y Vero, que acaba teniendo una relación con Ramiro.

En cuanto a las subtramas de Bruno encontramos, en primer lugar, su relación con Ramón. Se trata de un compañero de trabajo con quien entabla una relación amorosa a partir del cuarto episodio. Continuamos con Albert y Núria, matrimonio amigo de Ramón que reflejan un conflicto entre ellos mismo. Por último, dentro de esta trama encontraríamos el personaje secundario de Najad, que es niñera de los hijos de Albert y Núria.

Si continuamos con los elementos de la estructura narrativa de la serie, la definición de la temporalidad en la serie está bastante clara. Esto se

debe a que todos los acontecimientos ocurren en un corto periodo (concretamente, la Navidad de 2022) y termina en la Nochevieja de ese año. Sin embargo, en la trama principal de la relación entre Álex y Bruno sí debemos mencionar que se lleva a cabo una alternancia con la temporalidad y con los hechos. Consiste en la presentación de la imaginación de ambos protagonistas como la realidad, en cuanto a cómo les gustaría que el otro se comportara ante los acontecimientos más importantes de su relación. Sin embargo, a medida que estas fantasías se presentan como realidades futuras, se corta la acción para volver al punto de partida. Podemos identificar este recurso como un tipo de prolepsis, donde se muestra esa anticipación o futuro imaginado que es truncado por la realidad para los protagonistas.

A parte de estas prolepsis que pueden confundir, pero captan sin duda la atención del espectador, el resto del desarrollo narrativo es más tradicional. Se basa en la presentación de la trama, la aparición de conflictos y la resolución de estos. Como suele suceder en las historias donde encontramos muchos personajes y tramas entrelazadas, todas acaban coincidiendo para su culmen en el mismo espacio y tiempo. En este caso es la fiesta de Nochevieja que se lleva a cabo en el bar donde trabajan Álex, Vero y Javi. En este momento concluirán los conflictos entre Vero y Patricia, entre Albert y Nuria, Javi y Ramiro, y explotará la trama entre Álex y Bruno, principalmente por la convergencia con Ibra y Ramón, los dos intereses amorosos de los protagonistas.

### 4.3. PERSONAJES MIGRANTES

#### 4.3.1. Ibra

Ibra es un joven homosexual español de ascendencia senegalesa. Es de personalidad extrovertida y alegre, su carácter despreocupado destaca de entre el resto de los personajes. A pesar de construir este personaje a través de su sexualización, se debe contextualizar en la tendencia de la serie. Esta serie pretende evidenciar y reflejar los estereotipos de la comunidad LGTB en Barcelona. Ibra encarna el estereotipo de hombre cis musculado que construye sus relaciones afectivas a través de la sexualidad. Este estereotipo hasta cierto punto se rompe cuando al conocer a

Álex empieza a querer desarrollar otro vínculo de intimidad que no tenga que ver con el sexo. Su carácter no es muy desarrollado, pero sí se desarrolla su propia trama en los últimos capítulos de la serie, donde se hace referencia a la historia de su familia y el origen.

El personaje de Ibra funciona como una tentación para Álex, una prueba o punto de inflexión en el desarrollo del personaje principal. Al conocer a Ibra, Álex debe decidir si elige conocer a Bruno, un hombre que rompe con el estereotipo con el que se suele relacionar, o seguir con alguien como Ibra. Presentado de manera más superficial, como alguien sólo interesado por el sexo y que no tiene grandes ambiciones o inquietudes.

#### 4.3.2. Patricia

Patricia es una joven lesbiana de origen latinoamericano. A diferencia de Ibra, no es española y migró desde su origen, donde aún residen sus padres. Lleva muchos años en Barcelona y mantiene una larga relación con Vero, una joven catalana.

Es presentada como una mujer espiritual, sentimental, honesta y extrovertida. Tiende a adoptar un rol más pasivo en su relación con Vero, aunque es la que activamente intenta salvar esa relación.

El origen de Patricia es incierto. No es mencionado en la serie, y pese a que la actriz es chilena, la actriz que personifica a su madre, María Isabel Díaz Lago, es cubana. Pese a que este origen no sea especificado, es el personaje migrante más recurrente, y cuya trama es más desarrollada. Resulta especialmente relevante que esta trama propia está relacionada con la homofobia interiorizada del personaje, quien teme y está convencida que no será aceptada por sus padres. Esto genera el debate de asociar el origen latinoamericano como algo más tradicional, religioso y en definitiva homófobo. Este es el prejuicio que asume y encarna Patricia, quien ve a su relación amorosa peligrar precisamente por esta desconfianza hacia sus padres que se presuponen tradicionales. Sin embargo, este prejuicio se rompe cuando Vero obliga a Patricia a salir del armario una vez llegan sus padres por sorpresa a Madrid para Navidad. Tras este conflicto, Patricia descubrirá en sus padres unas personas tolerantes y respetuosas de su identidad sexual.

### 4.3.3. Najad

Interpretada por Yasmina Drissi, Najad es un personaje anecdótico, una joven catalana de ascendencia marroquí. Aparece sólo en cinco ocasiones, y está vinculada a la trama de Albert, el amigo de Bruno. Es una adolescente que trabaja como niñera de los hijos de Albert, y su carácter está apenas desarrollado. Sin embargo, a raíz de su aparición se genera una conversación estereotípica en cuanto al cuestionamiento de su procedencia, la típica escena en tono cómico: ¿De dónde eres?

El personaje de Najad implica una afirmación inequívoca de la diversidad étnica y religiosa que caracteriza a la sociedad española, y esa presencia ineludible de jóvenes españoles vinculados a las migraciones. Aunque su nacionalidad sea cuestionada por Albert en tono cómico, la respuesta de Najad sitúa el discurso de la serie, un discurso que refiere a esa inevitable diversidad.

En lo que se refiere a la representación del origen de los personajes y cómo sirve para su caracterización, cabe destacar que la referencia al origen (en cuanto al cuestionamiento por parte del resto de los personajes) sólo ocurre en el caso de Ibra y Najad. Es decir, Patricia tiene toda una trama con sus padres, que proceden de Latinoamérica, pero este origen no es especificado.

Nadie le pregunta. Esto puede deberse a elementos clave en la construcción de la diferencia de Ibra y Najad. El velo en el caso de Najad, y los rasgos fenotípicos negros en el caso de Ibra, provocan con más facilidad ese cuestionamiento en el resto de los personajes, incluso pese a que ellos dos sí son españoles y Patricia no lo es.

## 4.4. CINEMATOGRAFÍA, EDICIÓN Y SONIDO

La fotografía juega un papel importante en la construcción del tono y los personajes de la serie. Abundan los primeros planos, que generan la dramatización de las interpretaciones y focalizan el argumento en el desarrollo personal e individual de los protagonistas. A pesar de las numerosas tramas y personajes secundarios, la cámara se encarga siempre de recordar quiénes son los protagonistas (Álex y Bruno), y en torno a qué se alimenta el argumento (su historia de amor). Esto se consigue,

además de con la abundancia de primeros planos, con mostrar siempre la perspectiva de los protagonistas. A través de ellos observamos y conocemos el resto de los personajes.

Respecto al papel del color, la paleta de colores es oscura pero intensa, con una clara predominancia del rojo y el amarillo. El rojo tiene un valor narrativo importante, como símbolo de pasión y de unión entre los protagonistas (hilo rojo conductor), y el amarillo cumple una importante función para la iluminación de las escenas, ya que la paleta general es más oscura. También hay una presencia del color verde como complementario al rojo, especialmente en las escenas de las celebraciones navideñas.

A menudo la imagen se divide verticalmente en dos partes, normalmente para mostrar conversaciones telefónicas, pero sobre todo para mostrar los paralelismos en el desarrollo de Álex y Bruno respectivamente. Además de este recurso también podemos destacar el uso de las redes sociales de citas como presentación de la realidad virtual. Para presentar a los personajes, especialmente los personajes secundarios, se presentan en pequeñas secuencias como perfiles de aplicaciones para citas. En estas cortas escenas, los personajes miran a cámara y describen aquello que buscan. Esto sirve para conocer más a estos personajes, pero también para situar y reafirmar las subtramas entre los personajes.

En cuanto al uso de la música, la gran mayoría se trata de música extradiegética. En cuanto a su interacción semántica, se trata de música convergente y “empática”. Es decir, establece el tono dramático y emocional creando un paralelismo anímico con lo que les sucede a los personajes. Diferenciamos entre la banda sonora original (compuesta por Arnau Bataller para la serie) y la música añadida preexistente. Tanto la música original como la preexistente son contemporáneas, acordes al momento y su ambiente (destacamos el uso de música electrónica tanto original como añadida).

#### 4.5. EXHIBICIÓN Y CRÍTICA

Al tratarse de una producción bastante reciente, es difícil evaluar el impacto de *Smiley*. Podemos acceder gracias a la base de datos IMDB a

diversas críticas profesionales que pueden configurar una idea de la crítica hacia esta serie. Algunas de estas críticas coinciden precisamente en la importancia de dar vida a los personajes secundarios y cómo esto enriquece la historia. Además, también se destaca esta producción por “ir más allá del cliché” (Da Costa, 2022).

De esta manera, se habla de cierta frescura en la representación LGTB, de representar una imagen más realista de la comunidad (García Benítez, 2022). También hay quien opina que esta producción está repleta de estereotipos y contiene resultados predecibles (DeBolt, 2022). Sin embargo, esto no es enjuiciado como algo necesariamente negativo. Es cierto que esta producción tiene elementos predecibles, repetidos o imitados de las fórmulas que conocemos en la forma de “comedia romántica”. Sin embargo, el tratamiento de estos personajes, y las novedades en la incorporación de una pluralidad ya innegable, suponen una propuesta más novedosa, y que da un paso más a la normalización de los fenómenos. En otras palabras, también la realidad migrante y LGTB alcanza una forma de normalización a través de fórmulas ya conocidas y usadas.

## 5. DISCUSIÓN

La serie de *Smiley* está enmarcada en la representación de la comunidad LGBT+ en el contexto de Barcelona. Sin embargo, nos permite realizar un análisis de las nuevas tendencias en las representaciones audiovisuales de la población vinculada a los movimientos migratorios en las series producidas en nuestro contexto. En este sentido se debe puntualizar que estar vinculado a estos movimientos de población no implica haber realizado una migración. Ejemplo de ello son los casos de Ibra y Najad. Ambos han nacido en España, pero este hecho no elimina la sensación de sentirse como inmigrantes. Su vestimenta, el velo en el caso de Najad, o sus rasgos fenotípicos representan la otredad dentro de la sociedad española y propician situaciones que el resto de la población no vive. Mostramos un diálogo entre Artur y Najad durante el segundo capítulo que representa esta situación:

Artur: Nadad, ¿no?  
Najad: Sí  
Artur: ¿De dónde eres?  
Najad: De aquí  
Artur: Ah, sí, claro. Me refería al barrio.  
Najad: Moderno para unas cosas y anticuado para otras.

Como vemos, Artur presupone que Najad ha nacido fuera de España, sin embargo, ella es muy clara en su respuesta y él trata de enmendar su error. Otra de las conversaciones relevante e identificativas de este elemento es la que muestra abiertamente que Ibra ha nacido en territorio español:

Ibra: Yo nací en las Canarias. Mi madre llegó embarazada en un cayuco y casi no lo cuenta.

Ramiro: ¿Desde dónde?

Ibra: Nuadibú, en Mauritania. Pero ellos venían de Senegal.

[...]

Dolores: ¿Y tu padre?

Ibra: Lo deportaron. Mi madre no quería separarse de él, pero decidieron que se quedara para que yo tuviera futuro en España. Y no se vieron en 15 años. Mi madre siempre decía que... volver a verle era lo que le hacía levantares y que tarde o temprano ese día iba a llegar, porque estaban unidos por un hilo invisible que no se podía romper.

[...]

Ramiro: ¿Y dónde están ahora?

Ibra: En Dakar. Ahorraron para comprarse una casa y se volvieron. Voy a verlos cuando puedo, pero el tema gay en Senegal, pues...

En este caso concreto se conjugan diferentes elementos de la migración: viaje, deportación o retorno son los ejemplos más notables. Asimismo, el tema principal de la serie, el colectivo LGBT+, también aparece. Pese a que comenta que la homosexualidad no es bien vista en Senegal, su deseo es ir con Álex y que sus padres puedan conocerlo. En otras series de la misma plataforma, Netflix, como puede ser *Sex Education* vemos como el personaje de Eric al realizar un viaje a Nigeria, de donde es su familia, haciéndose una mayor representación más potente de la homofobia en ese contexto. También debemos señalar que los personajes

tienen diferentes realidades: Eric es un adolescente cuya familia es religiosa, mientras que Ibra es un joven adulto que vive solo en Barcelona. Sus diferentes contextos los llevan a tratar de manera diferente su orientación sexual en sus lugares de origen.

En una situación similar se encuentra Patri, quien no les ha contado a sus padres su orientación sexual y que mantiene una relación estable con Vero. Durante una de las comidas de Navidad, en la que se presentan los padres de Patri por sorpresa, Vero les acaba contando que Patri y ella son pareja. Pese al miedo de Patri por cómo sus padres puedan reaccionar. Finalmente, ellos reaccionan con comprensión, sin señalarla ni cuestionar su orientación sexual.

Otro elemento es la descripción que le hace Rosa a Álex sobre Ibra durante el primer capítulo: *Es morenito, delgadito... Parece un batusi. ¡Tiene unos ojazos!*. Sí que hace referencia a su aspecto físico, pero su descripción es la propia de una persona adulta (aproximadamente 50 años) con un tono cauteloso, aunque este modo en muchas ocasiones sea algo torpe.

Por otro lado, la serie está caracterizada por su mensaje donde pretende criticar la hipersexualización de los gays, no de las lesbianas. Ibra encarna ese estereotipo, pero hay una evolución del personaje queriendo tener una relación sentimental con Álex. Si bien, las parejas de Álex se presentan en unos pequeños vídeos a modo de audición, aquí se cae en el recurso de mostrar a Ibra sin camiseta. Esto nos lleva a ver una presentación muy sexualizada de su personaje como ocurre con los personajes de origen africanos racializados. Pese a esto, esta escena nos muestra cómo se define el personaje de Ibra: hace referencia a su lugar de residencia, pero no comenta su lugar de procedencia. Esto nos indica que, desde la serie, aunque el personaje sea racializado, no se busca que él se identifique con el lugar de origen de sus padres.

Si continuamos con el análisis, encontramos una ruptura de estereotipos en cuanto a los puestos de trabajo que tienen dado que no trabajan en empleos que generalmente se atribuyen a la población migrante como son la albañilería o los cuidados. En este caso Patri trabaja en una floristería, Ibra en una frutería y Najad es cuidadora de niños y niñas.

Igualmente, desde la serie se refuerza a través del lenguaje el hecho de que Najad e Ibra son nativos españoles. En otras palabras, hablan un español nativo, independientemente de que hayan residido con sus familias, no tienen acento extranjero. Su lengua materna no es el español, pero han crecido en un contexto en el que la lengua vehicular sí lo es. Pero más allá de su acento son otros elementos los que contribuyen a reforzar su vinculación a España: Ibra afirma que su plato favorito es la tortilla de patatas sin cebolla.

Por último, el personaje de Patri está vinculado a los movimientos migratorios en primera persona. Sin embargo, no se ahonda en su historia, ya que se pone el foco en su relación con Vero. Sí se muestra la comunicación con su familia a través de videollamada que, como ella indica, están “al otro lado del planeta”. Al desarrollarse la serie en la época de Navidad del año 2022, sus padres viajan en avión desde Latinoamérica para darle una sorpresa. Esto sirve para mostrar la vinculación de Patri a su lugar de origen al tener durante ese tiempo un acento más marcado. Sin embargo, su madre también acaba por mostrar una vinculación con Barcelona a la hora de emplear términos en catalán como *anem*.

## 6. CONCLUSIONES

Esta serie genera un discurso que llama a una diversidad de creencias religiosas y orígenes ineludibles. Trata la presencia de jóvenes españoles vinculados a las migraciones como una cuestión normalizada que forma parte de la vida cotidiana.

En primer lugar, la serie de *Smiley* muestra la diversidad en la ciudad de Barcelona. Este es un objetivo de la serie, aunque algunas cuestiones queden fuera de esta representación dada la amplia variedad que existe en la diversidad, puesto que se trata de una condición inherente a todos los grupos humanos. Es el caso que nos ocupa, por ejemplo, podríamos hablar de las personas trans. Además, aunque se muestran los problemas y experiencias que surgen a raíz de la homofobia, también representan otras realidades que atraviesan la sexualidad como son la clase o la condición de migrante. Resulta relevante que se desarrolle así el concepto de comunidad y redes de apoyo, algo imprescindible en estas circunstancias.

En segundo lugar, en lo que se refiere a nuestro objeto de investigación, son las personas vinculadas a las migraciones las que cobran relevancia. De la misma forma que las personas fuera de la “heteronorma”, la identidad y presencia de los migrantes es constantemente cuestionada. En el caso de esta producción, aún su presencia está limitada a los personajes secundarios. Un ejemplo ha sido el personaje de Ibra y su trama que han servido de herramienta para el desarrollo de los argumentos individuales de los protagonistas. Sin embargo, el desarrollo de subtramas en torno a estos personajes, especialmente la centralidad de la trama de Patricia, marcan una diferencia respecto a la normalidad de mostrar a estos personajes de manera anecdótica.

Por último, encontramos una ruptura de estereotipos y cambio en los patrones. Aunque parte de la intención de la serie es encarnar los estereotipos en la comunidad gay, hay una ruptura con las percepciones sobre este grupo importante. Por un lado, Ibra representa ese cliché correspondiente al hombre gay superficial y obsesionado con el físico. Se le conoce por su sexualidad y por su cuerpo, algo intencionado y ligado por supuesto a sus rasgos fenotípicos. Sin embargo, a medida que la serie avanza se profundiza en su carácter y se empieza a ver más allá de su superficialidad. Por otro lado, también la salida del armario de Patri termina con el estereotipo de unos padres prejuizados como retrógrados. Demostrando que el origen o las creencias no tienen por qué condicionar las actitudes ante la diversidad sexual y siendo Patri aceptada por su familia desde el primer momento.

## 7. REFERENCIAS

- Ajuntament de Barcelona (2021). II Plan para la justicia de gènere 2021-2025. [https://benroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/123667/3/NouPla\\_2021-2025-JUN-ES-online.pdf](https://benroc.ajuntament.barcelona.cat/jspui/bitstream/11703/123667/3/NouPla_2021-2025-JUN-ES-online.pdf)
- Benshoff, H. (2009). *Film and television analysis: an introduction to methods, theories, and approaches*. Routledge.
- Cardullo, B. (2015). *Film Analysis: A Casebook*. Wiley.
- Da Costa, D. (7 de diciembre de 2022). “Smiley”: Los opuestos se atraen. Cinemagavia. [https://cinemagavia.es/smiley-serie-netflix-critica/#Los\\_que\\_se\\_pelean\\_se\\_desean](https://cinemagavia.es/smiley-serie-netflix-critica/#Los_que_se_pelean_se_desean)

- DeBolt, V. (21 de diciembre de 2022). Smiley, an LGBTQ+ positive series from Spain. Old Ain't Dead. <https://oldaintdead.com/smiley-an-lgbtq-positive-series-from-spain/>
- De la Peña Martínez, F. (2014). Por un análisis antropológico del cine: imaginarios fílmicos, cultura y subjetividad. Ediciones Navarra.
- Fernández Salinas, V. (2007). Visibilidad y escena gay masculina en la ciudad española. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 49, 139-160. <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p139.pdf>
- Francesco, C., & Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Ediciones Paidós.
- García Benítez, B. (6 de diciembre de 2022). Crítica de 'Smiley' (2022) – Serie Netflix. El Spoiler. <https://www.elspoiler.com/critica-smiley-serie-netflix/>
- Guillem Clua (16 de septiembre de 2022) 'Smiley' se estrena en primicia en el Serializados
- Fest 2022. Guillem Clua. <https://guillemclua.com/smiley-se-estrena-en-primicia-en-el-serializados-fest-2022/>
- Marzal Felici, J., & Gómez Tarín, F. J. (Eds.). (2007). Metodologías de análisis del film. I Congreso Internacional de Análisis Fílmico (Madrid, 2005). Edipo.
- Lewis, J. (2013). *Essential Cinema: An Introduction to Film Analysis*. Cengage Learning.
- Lins França, I. (2015). Diferencias y desigualdades en los desplazamientos: Turistas e inmigrantes gay brasileños entre São Paulo (Brasil) y Barcelona (España). *Estudios y perspectivas en turismo*, 24(4). [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17322015000400011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17322015000400011&script=sci_arttext)
- Portell, S. (11 de abril de 2019). Mapa del asociacionismo LGBTI. Time Out. <https://www.timeout.es/barcelona/es/gay-y-lesbico/mapa-del-asociacionismo-lgbti>
- Wildfeuer, J., & Bateman, J. A. (2016). *Film Text Analysis: New Perspectives on the Analysis of Filmic Meaning*. Taylor & Francis.

## LA NARRATIVA TRANSMEDIA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA FOMENTAR LA LECTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

---

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO  
*Universidad de La Rioja*

### 1. INTRODUCCIÓN

La última década ha estado protagonizada por la inclusión de las nuevas tecnologías y, más concretamente, de las redes sociales en todos los ámbitos de la vida cotidiana, debido al vertiginoso cambio de necesidades e intereses del siglo XXI y, por tanto, propios de una sociedad *Centennial*<sup>27</sup>. Las habilidades cognitivas y comunicativas han evolucionado hacia un sistema hipertextual plenamente sostenido por el soporte multimedia. Por ello, el ámbito educativo ha sido sometido a una digitalización con el fin de satisfacer a esta nueva estirpe estudiantil e impulsar así una nueva educación de calidad, acompañada de contextos y aprendizajes significativos.

Todo esto ha sido posible gracias a la creación de nuevas metodologías didácticas, catalogadas como activas, que favorecen un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, esta transformación metodológica ha surgido tras el empleo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, TIC, en el estudio de cualquier materia académica. Por ello, la combinación entre esta tipología metodológica y las TIC permite infundir una motivación en el discente al aproximarse a su contexto personal, es decir, a sus gustos e intereses beneficiando la adquisición de nuevos contenidos curriculares y extracurriculares. Y es que, en este sentido, tal como señala Lázaro Niso (2020, p. 3476): «se han de fusionar

---

<sup>27</sup> Denominación utilizada para designar a la población nacida desde mediados de 1990 hasta la mitad del año 2000.

ambos planteamientos en aras de buscar un equilibrio que ayude a la consecución de un mayor rendimiento por parte del estudiantado».

Ahora bien, como es bien sabido, las TIC generan diversos beneficios en los discentes, ya que, como Clavijo Corchero apunta, «su aplicación en cualquier nivel académico favorece un aprendizaje mucho más eficiente, motivador y lúdico» (2020, p. 724). Entre todos estos beneficios, se destacan: la renovación de contenidos y materiales didácticos, la posibilidad de una enseñanza síncrona y asíncrona, el refuerzo de habilidades interpersonales e intrapersonales y la creación de un contexto educativo más saludable (Estévez Carmona, 2012). En líneas generales, las TIC ayudan a actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la ampliación de las comunicaciones (López Meneses, Llorent García & Medina Ferrer, 2017). Sin embargo, las TIC poseen ciertos impedimentos que pueden demeritar sus ventajas cognitivas, debido a una mala praxis del docente y del discente. Pues, en primer lugar, el profesorado ha de saber en qué momento es conveniente su empleo teniendo en cuenta el desarrollo y la evolución de cada estudiante, en segundo lugar, nunca deben ser consideradas como la herramienta principal para la enseñanza-aprendizaje del cualquier contenido, sino como un mero apoyo que promueva el divertimento educativo y, junto a ello, afianzar la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), pugnada por la LOMLOE<sup>28</sup>; en tercer lugar, se tiene que juzgar y valorar *a priori* las aplicaciones utilizadas buscando en todo momento una buena adquisición cognitiva, sin caer en carencias cognoscitivas; y, finalmente, se debe considerar los impactos negativos que pueden provocar en el alumnado, tales como: la adicción, la ansiedad, el estrés digital, etcétera (López Meneses et al., 2017).

Por otra parte, gracias al uso de las TIC en contextos educativos, se pueden reforzar distintas competencias clave en el escenario de la Educación Superior, particularmente, la competencia digital y la competencia lingüística. Y, con estas aptitudes, se promueve la literatura multimodal,

---

<sup>28</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006 (2021).

permitiendo una modificación del aprendizaje lecto-escritor, mientras se perfeccionan las destrezas comunicativas y críticas.

Por tanto, la estrategia didáctica que aquí se trae a colación ha pretendido que el estudiantado, perteneciente al primer curso del grado en Educación Infantil de la Universidad de La Rioja, elabore un *booktrailer* con el que presente y divulgue su propio microrrelato para poder, así, mejorar y perfeccionar sus habilidades digitales y literarias mediante el empleo de las TIC. También, se ha utilizado la aplicación Instagram para generar en los educandos un perfil digital académico, compartido con su perfil digital cotidiano. De esta manera, el alumnado se siente motivado al hacer uso de herramientas creativas que se acercan a su espacio vital y, por ende, a sus aficiones y obligaciones más básicas.

## 2. OBJETIVOS Y SUBOBJETIVOS

Esta propuesta didáctica se encuentra enmarcada por dos objetivos fundamentales, pues ambos poseen la misma importancia y pretenden revolucionar el aprendizaje de la lengua y la literatura en un entorno universitario totalmente digital. Por una parte, originar, reforzar y perfeccionar las competencias digitales mediante la elaboración de un *booktrailer*, concebido como un recurso propio de la narrativa transmedia, y la difusión de este mediante una cuenta *bookstagram* a través de la red social Instagram. Por consiguiente, el estudiantado es testigo de la finalidad académico-didáctica que se le puede atribuir a los medios sociales, mientras se siente motivado al utilizar las aplicaciones de su día a día. Por otra parte, crear en el alumnado un gusto por la lectura de obras literarias que sean afines a sus necesidades e intereses vitales y, de esta forma, engrandecer su capacidad y cognición lingüística.

El primer objetivo está integrado por actividades creativas e imaginativas, como la confección de un microcuento y la creación de un *booktrailer*, buscando en todo momento el afán lúdico del aprendizaje, en tanto que se asientan características literarias y gramaticales. De este modo, se enseña a los educandos el uso académico de las TIC con el fin de dotarlos de ciertas aptitudes personales y profesionales. El segundo objetivo se cumple gracias a la introducción de enfoques metodológicos

activos que conciben al estudiantado como el protagonista y al docente como el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, ABP.

Cabe decir, además, que ambos objetivos ejercitan la mayor parte de las competencias clave vindicadas por la nueva ley educativa LOMLOE como son la CCL (Competencia en comunicación lingüística), la CD (Competencia digital), la CPSAA (Competencia personal, social y de aprender a aprender), la CE (Competencia emprendedora) y la CCED (Competencia en conciencia y expresiones culturales).

Asimismo, se pueden destacar distintos subobjetivos que perfilan esta propuesta didáctica:

- Aprender a utilizar las TIC de una manera educativa.
- Comunicarse y expresarse atendiendo a las normas idiomáticas impuestas por la Real Academia Española.
- Fortalecer la competencia de pensamiento creativo.
- Seleccionar recursos audiovisuales para la elaboración del *booktrailer*.
- Utilizar herramientas digitales para la creación, edición y publicación del *booktrailer*.
- Valorar críticamente el valor formativo del *booktrailer*.

### 3. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado se tratarán los aspectos que cimientan el desarrollo de esta propuesta didáctica: en primer lugar, se presentará teóricamente el concepto del *booktrailer* en el ámbito educativo; en segundo lugar, se argumentará la importancia de las redes sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura y, finalmente, se expondrá la semblanza de la red social utilizada para la transmisión del *booktrailer*, Instagram.

### 3.1. EL *BOOKTRAILER* EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Un *booktrailer* es concebido en la actualidad como un recurso audiovisual que promociona o anticipa el argumento de una obra literaria, utilizando las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter o YouTube) como método de difusión. De esta manera, suscita en el espectador y futuro lector una gran curiosidad por descubrir qué es lo que sucede en la pieza, respaldando una posterior lectura. Por esta razón, evoca al modelo convencional del tráiler cinematográfico. Rosa Tabernero Sala, en su estudio «El book trailer en la promoción del relato», define este concepto de la siguiente manera:

El *book trailer* es un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el *trailer* cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet, es decir, se difunde a través de las redes sociales. Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que se desenvuelve de una forma natural en las redes sociales y recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (2013, p. 212).

José Rovira Collado, en su artículo «Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para desarrollo del hábito lector», aprovecha la siguiente definición:

Un booktrailer és un petit vídeo publicitari que presenta un llibre, de manera que capti l'interès del lector. És una forma directa perquè els lectors coneguin els llibres que han de llegir. Pot ser amb actors i rodatge, amb videoanimacions i amb qualsevol altre tècnica audiovisual, però al més important és que sigui curt, impactant i de qualitat (2017, p. 63)<sup>29</sup>.

En resumidas cuentas, se trata, pues, de una técnica de promoción acomodada a las convenciones culturales de nuestro siglo que tiene como objetivo promover la lectura entre la sociedad digital a través de internet.

---

<sup>29</sup> «Un booktrailer es un pequeño vídeo publicitario que presenta un libro, de manera que capte el interés del lector. Es una forma directa para que los lectores conozcan los libros que han de leer. Puede ser hecho con actores y rodaje, con vídeos animados y con cualquier otra técnica audiovisual, pero lo más importante es que sea corto, impactante y de calidad» (Traducción del autor).

Abordando ahora su génesis, se tiene constancia de que la productora estadounidense *Circle of Seven Productions* patentó el concepto de *booktrailer* y lo materializó en 2003, para publicitar virtualmente la novela de Christine Feehan, *Dark Symphony*, publicada ese mismo año. Una vez asentado el instrumento, han aparecido con el paso de los años dos nuevas tipologías: *book teaser* y *book animation*. El primero es mucho más rudimentario y simple que el *booktrailer* y suele estar acompañado de imágenes, música y una pequeña narración, que puede aparecer o no; el segundo mantiene el mismo grado de elaboración que el *booktrailer*, pero utiliza animaciones, gráficos y otras vertientes artísticas combinadas con una narración temática de la obra (Voigt, 2013).

Por otro lado, su introducción en el ámbito académico es posible gracias a las Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación (TEP), pues:

Con la aparición de las TEP, se promueve la colaboración, pero en un marco de interacción, reflexión, construcción conjunta de aprendizajes que permiten no solamente aterrizar en el conocimiento de un contenido sino contextualizarlo para situarlo con base a las necesidades de formación que cada integrante de la comunidad de aprendizaje tenga (Mayorga Álvarez, 2020, p. 6).

Por ello, el *booktrailer* nos permite hacer uso de las TIC e, instintivamente, emplear las TEP porque se convierte en un nuevo recurso de conocimiento social, pues posteriormente esta cognición puede ser compartida. De acuerdo con Martínez Díaz y Rodríguez Hernández (2020), esta herramienta didáctica perfecciona las habilidades comunicativas, digitales y narrativas, además, ayuda a fomentar en el alumnado un hábito lector y una destreza tecnológica en contextos digitales. De este modo, el estudiantado adquiere competencias positivas para su futuro académico y profesional, siendo mucho más competentes e innovadores tecnológicamente. En esta misma línea, Batrova, Lukoyanova, Salekhova y Çavuşoğlu defienden que: «the creation of the booktrailer is an effective way of forming students, which is the basis for the development of communicative competence, speech culture, oral written

communication aimed at interpersonal and intercultural interaction» (2018, p. 230)<sup>30</sup>

En consecuencia, el *booktrailer* puede ser considerado como un recurso didáctico que no está diseñado únicamente para el docente, sino también para un colectivo social, como puede ser el resto de los compañeros (Ibarrá & Ballester, 2016). Por tanto, los educandos se motivan con este tipo de tareas porque, al ser conscientes de que van a ser calificados por alguien más, intentan utilizar estrategias impactantes. Esto les permite mejorar sus capacidades críticas, imaginativas y creativas.

### 3.2. LAS REDES SOCIALES EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

La didáctica de la lengua y la literatura representa la filosofía encargada de la enseñanza de conceptos lingüísticos y literarios, pues tomando las palabras de López Valero y Encabo Fernández:

Es preciso que exista un área que aporte los contenidos teórico-prácticos referidos a la materia de lengua y literatura, presentados en función de los condicionantes de los propios procesos de actuación que requieren las distintas habilidades lingüísticas, y desde determinadas opciones de propuestas metodológicas, válidas para la enseñanza de las habilidades lingüísticas (2013, p. 17).

Ambas disciplinas, la lengua y la literatura, se encuentran segmentadas por diversos conocimientos como son la lengua oral y la lengua escrita, por un lado, y la lectura y la educación literaria, por otro. Por ende, para aproximar ambas áreas del conocimiento al nuevo sistema educativo es necesario aplicar las TIC y, en consecuencia, las TEP optimizando, pues, tanto el proceso de enseñanza como la labor docente.

Esta introducción tecnológica supone grandes ventajas para la formación lingüístico-literaria de los discentes, ya que, como se viene diciendo, se da una mayor motivación, se impulsa la lectura y escritura mediante diversas herramientas, se fomenta un aprendizaje significativo

---

<sup>30</sup> «La creación de un *booktrailer* es un método efectivo para formar a los estudiantes, el cual es la base del desarrollo de la competencia comunicativa, el discurso y la comunicación oral y escrita, teniendo como objetivo la interacción interpersonal e intercultural» (Traducción del autor).

en un contexto natural (Vázquez Medel & Rienda, 2015). Asimismo, permiten un desarrollo lingüístico en cuanto a la adquisición de vocabulario y normativa ortográfica, y un mayor dinamismo relacionado con la difusión literaria (López Valero et al., 2013). Tal como apuntan López Valero y Encabo Fernández: «Tal velocidad de ejecución supone el riesgo de la no reflexión y la inducción a la trasgresión de las normas ortográficas y estilísticas» (2013, p. 205). De esta forma, se sobreentiende que la imbricación de los medios multimedia con la enseñanza de la lengua y la literatura tiene más beneficios que inconvenientes, si son utilizados, como es lógico, de una manera sensata y moderada.

El *Diccionario panhispánico del español jurídico* de la Real Academia Española define el concepto de red social como:

el servicio de la sociedad de la información que ofrece a los usuarios una plataforma de comunicación a través de internet para que estos generen un perfil con sus datos personales, facilitando la creación de comunidades con base en criterios comunes y permitiendo la comunicación de sus usuarios, de modo que pueden interactuar mediante mensajes, compartir información, imágenes o vídeos, permitiendo que estas publicaciones sean accesibles de forma inmediata por todos los usuarios de su grupo.

Por tanto, observado desde un punto de vista didáctico, se puede advertir que promueven la participación activa, valga la redundancia, de los educandos durante el estudio de cualquier contenido. Así, estos se convierten en los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las metodologías que emplean las redes sociales advierten que es beneficioso emplear aquellos espacios utilizados por los educandos, ya que permiten el aprendizaje autónomo, una comunicación fluida entre el alumnado y el equipo docente, el trabajo colaborativo, la creación de un ambiente motivador de trabajo y la educación en valores, como la empatía, la tolerancia y el respeto (Laurencio Rodríguez, Pardo Gómez & Izquierdo Lao, 2018).

Por último, es conveniente señalar las diversas redes sociales aplicadas en la didáctica de la lengua y la literatura con el fin de propiciar un óptimo rendimiento de las TEP, siendo estas: Facebook, Instagram, Pinterest, Reddit, TikTok, Twitter, Vimeo, VK, YouTube, entre otras muchas más.

### 3.3. LA RED SOCIAL INSTAGRAM

Instagram es una red social estadounidense que permite crear y compartir imágenes y vídeos de diversas duraciones. Su origen tuvo lugar en 2010 con el objetivo de compartir las fotografías realizadas en dispositivos iPhone, a las cuales se les podía añadir *hashtags* para llegar a un público deseado y conseguir así un cierto número de *me gustas*. En 2012, fue adquirida por la famosa red social estadounidense Facebook y se liberó de la exclusividad del sistema operativo iOS. Su nombre tiene una etimología grecolatina y es reminisciente al propio empleo de la *app*, pues unifica el sustantivo latino *instans*, *instantis* (instante) con el sustantivo griego *γράμμα* (letra, dibujo), resultando, entonces, la herramienta para compartir fotografías y vídeos al instante. Su público pertenece a generaciones diferentes, aunque se estima que el 65% de los usuarios no supera los 35 años. De esta manera, se sabe que todos ellos pertenecen a la *Generación Y* y a la *Generación Z*, pues ambas han incluido las redes sociales en su día a día.

La plataforma de gestión de redes sociales, Hootsuite, afirma que en 2021 *Instagram* recibió más de mil millones de personas cada mes, posicionándola en el cuarto puesto de las *apps* más populares, superada por Facebook, TikTok y YouTube. Asimismo, aseveran que el 88% de los usuarios son estadounidenses, dejando el porcentaje restante a consumidores de otras nacionalidades. Resaltan, además, que en *Instagram* impera un 51% de mujeres y un 49% de hombres (Newberry & Enriquez, 2021).

El *leit motiv* de esta red social es ver, ser visto y calificar las publicaciones de otros usuarios mediante *me gusta* o comentarios en la publicación. De esta manera, se cumpliría el mantra que se define en la página de información de la aplicación: «permitir que las personas creen comunidades y unan más al mundo» (Instagram, 2022). Una de las grandes virtudes de *Instagram*, debida sobre todo a la magnánima cuantía de perfiles registrados, es que se encuentra en constante desarrollo, actualización y promoción de nuevas funciones con las que contentar, facilitar y ampliar su uso. Actualmente, cuenta con: la función Messenger en la que la *app* se convierte en una herramienta de mensajería entre dos o un

grupo de usuarios; la función Instagram Reels que permite la grabación de vídeos cortos al igual que TikTok, de una longitud máxima a 60 segundos; la función Instagram Shopping que favorece la creación de un negocio virtual inmersivo, propiciando la compra-venta *online*; la función de Instagram Stories que posibilita la difusión de contenido audiovisual durante un periodo de 24 horas y que puede ser restringido a un número selecto de usuarios; la función Instagram TV que permite la grabación de vídeos superiores a 60 segundos y vídeos en directo en los que otros perfiles pueden participar, ya sea comentando o hablando; y, la recién llegada, la función Instagram Collabs que favorece la compartición de vídeos o imágenes entre usuarios para incrementar el radio de visualización.

Desde el punto de visto educativo, apenas se encuentran estudios que verifiquen el potencial de esta herramienta social y, por tanto, aprueben su uso. No obstante, sí existen de otras aplicaciones como Facebook, Twitter o YouTube. Martínez Hernández alerta sobre este problema:

Hasta el momento, no hay muchas propuestas e investigaciones sobre el uso de Instagram en las universidades; se han utilizado más otras redes sociales (Facebook o Twitter) como recursos didácticos, pero al ser Instagram más específico de imágenes y vídeos todavía es una herramienta por explorar (2020, p. 128).

A pesar de ello, todas las investigaciones didácticas realizadas sobre Instagram confirman un gran índice de resultados, sobre todo, a nivel lingüístico. Esto es evidenciado por Elvira Rosyida y Seftika Seftika en su estudio «*How is Instagram implemented in teaching Speaking?*»:

The result also showed that the 67% of students agreed that Instagram improves their participation in speaking class, 74.3% of students explained that they can access and use Instagram easily in speaking class, and 67% of students reported that learning environment become more interesting during the use of Instagram in the classroom. [...] Furthermore, based on observations for 12 meetings in speaking class, 26 students (66.67%) have improvement in their speaking ability. It was found that mean score among five topics given in speaking class was improved 9.05 (2019, p. 387)<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> «Los resultados han demostrado también que el 67% de los estudiantes ha afirmado que Instagram mejora su participación en las clases orales, el 74,3% de los estudiantes ha

Por todo ello, se pueden observar los beneficios que Instagram posee, siendo estos (Martínez Hernández, 2020):

- Mayor participación en el aula.
- Fácil acceso y uso de la *app* en el aula.
- Mejora de la nota media como sinónimo de un mejor aprendizaje.
- Corrección de los errores en las publicaciones.
- Perfil autogestionado y cogestionado por el docente y los discentes.
- Actualización de los recursos utilizados.

En lo que respecta a esta propuesta, importa especialmente la utilización de Instagram en torno a su uso normal y sus funciones Instagram Reels o Instagram TV, ya que van a permitir la conservación indeterminada de los materiales audiovisuales creados por el alumnado.

#### 4. METODOLOGÍA

La estrategia didáctica que se plantea está enmarcada mediante metodologías activas que fomentan el aprendizaje colaborativo del grupo-clase, ya que el alumnado será en todo momento el personaje principal del proceso.

La metodología que se ha empleado durante la confección del *booktrailer* ha sido el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), puesto que puede lograr excelentemente los objetivos anteriormente señalados. Además, para garantizar correcto empleo de esta metodología se ha seguido el enfoque constructivista, ya que se ha querido que el estudiantado sea consciente de su propio aprendizaje y evolución cognitiva, mientras que el equipo docente se ha comportado como un mero guía durante el proceso de elaboración de materiales. Por otro lado, el uso de este tipo de metodologías queda justificado al querer efectuar una actividad que sea

---

explicado que pueden acceder y utilizar Instagram fácilmente en sus clases y el 67% de los estudiantes ha asegurado que el contexto de aprendizaje ha sido mucho más interesante durante el empleo de Instagram en el aula. [...] Asimismo, basado en las observaciones de 12 entrevistas en la clase oral, 26 estudiantes (66,67%) han tenido una mejora de su competencia oral. Se observó que su nota media en cuanto a las 5 bases entregadas en clase había aumentado a un 9,05» (Traducción del autor).

atractiva y, en suma, motivadora con el fin de acercar la asignatura a los gustos e intereses del estudiantado.

#### 4.1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO

Esta estrategia didáctica se encuentra amparada por el proyecto Lid-UR IV (Literatura, Innovación y Didáctica de la Universidad de La Rioja) que tuvo lugar en el curso 2021-2022. Este proyecto de innovación docente tiene el objetivo de fomentar la lectura mediante la inclusión de las Nuevas Tecnologías, NNTT, y, en consecuencia, de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, NTIC, en las aulas de los grados en Educación Infantil, Educación Primaria y Lengua y Literatura Hispánica. Además, se introduce también el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Cabe decir que todas estas titulaciones pertenecen a la Universidad de La Rioja. De este modo, se dota y amplía las aptitudes digitales y lingüísticas de los estudiantes para que sean mucho más competentes y competitivos en su porvenir docente.

Sin embargo, la propuesta que aquí se define tan solo ha sido efectuada por el alumnado del primer curso del grado en Educación Infantil. Es importante señalar que durante su composición se han tenido en cuenta las circunstancias pandémicas que acontecieron y, por ello, se puede realizar perfectamente de forma telemática. La práctica en sí no ha precisado ningún material concreto, pues lo único requerido ha sido un ordenador, portátil o de sobremesa, o un dispositivo móvil, *smartphone* o tableta, que disponga de conexión a internet y la aplicación Instagram instalada para poder publicar cada *booktrailer*.

Esto ha beneficiado la realización de la actividad, ya que no ha supuesto ningún coste para el alumnado, sin embargo, se ha tenido en cuenta también a aquellas familias que sufren dificultades económicas, facilitando el préstamo de dispositivos electrónicos que promueve la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, BIBUR.

Tal y como se ha justificado, se ha optado por la red social Instagram porque es el medio social más utilizado entre la población joven y, asimismo,

permite una comunicación instantánea. Por ello, la factibilidad de esta propuesta se ha encontrado asegurada por todos estos fundamentos.

Finalmente, el ejercicio ha sido dirigido por el equipo docente que conforma la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua castellana y la Lectoescritura, correspondiente al Área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura del departamento de Filologías Hispánica y Clásicas.

#### 4.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

El grupo-clase que ha desarrollado esta actividad está compuesto por un total de 110 estudiantes del primer curso del grado en Educación Infantil y todos ellos han cursado la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua castellana y la Lectoescritura. La propuesta se efectuó en el intervalo temporal en el que se impartieron el módulo 4 “Normativa y corrección idiomática I” y el módulo 5 “Normativa y corrección idiomática II”. No obstante, el punto inicial de esta actividad se dio durante la primera semana del curso, cuando el alumnado tuvo que elegir la lectura anual con la que expandir y perfeccionar su vocabulario activo y pasivo.

Por unanimidad se seleccionó una novela actual, más concretamente, *El silencio de la ciudad blanca* (2016) de Eva García Sáenz de Urturi, primera pieza de la *Trilogía de la ciudad blanca*. De esta manera, se fomentó la lectura tal y como propugna el proyecto Lid-UR. A partir de esa lectura, que duró aproximadamente veinte días, los estudiantes tuvieron que confeccionar individualmente un microrrelato que tuviese un lazo de unión con la novela, es decir, que compartiese y acogiese los mismos personajes y alguna temática predominante. Así, se proliferó la escritura creativa, tomando como estilo principal el de García Sáenz de Urturi. Cada microcuento debía tener un título original que incitase a la lectura de sus compañeros, pero antes de realizar dicha lectura, tuvieron que promocionarlo con un *booktrailer* de su microrrelato con una duración entre uno y dos minutos.

A la hora de exponer las instrucciones para su elaboración, se hizo uso de dos tipos de *booktrailers*: el primero fue el de *Bajo la misma estrella*

(2012), de John Green<sup>32</sup>; y el segundo fue el de *El juego del alma* (2021), de Javier Castillo<sup>33</sup>. De esta manera, se fomentó un debate en la clase práctica sobre las características más predominantes de un *booktrailer*.

Una vez sentenciado el debate, se cedió una clase de carácter práctico que duró noventa minutos para que realizasen el guion del *booktrailer*, mediante un *brainstorming*. En él, tenían que explicar qué querían introducir con el objetivo de que resumiesen de una forma impactante la esencia de su composición. Asimismo, se dejó hacer acopio de imágenes y vídeos de bancos libres de derechos de autor, como: Pexels, Pixabay o Videvo. Se les incentivo a editar las fotografías o los vídeos, ya fuese añadiendo algún filtro o haciendo algún recorte con Adobe Photoshop, iMovie o Movie Maker. Se les proporcionó también ciertas páginas web con música libre de derechos, como: Last.fm, Soundcloud o Watmag. En esta última parte, fue donde más hincapié se hizo, pues a través de la música se transmiten sensaciones y, por tanto, tenían que encontrar la melodía que combinase mejor con el tono de su microrrelato.

Una vez realizado todo esto, se pidió la elaboración, ya de manera autónoma, de un *storyboard* o guion gráfico por medio de la herramienta web Canva para que trazasen definitivamente lo que iba a aparecer en su *booktrailer*. Después de todo, comenzó la edición del vídeo. Aquí, se les aconsejó diversas herramientas dependiendo de su dispositivo: (AVs, Canva, Filmora, iMovie, Lightworks o Movie Maker) con el ordenador y (FilmoraGo, iMovie, Magisto, Reel Director, VideoShow o VivaVideo) con *smartphones* con sistema Android o iOS.

Gracias a estas recomendaciones, el alumnado elaboró los *booktrailers* sin olvidar impactar y motivar al espectador para su correspondiente lectura. Finalmente, tuvieron que publicarlo en una fecha estimada en la red social Instagram en una cuenta conjunta creada por el docente, llamada @ensyaprrur. Aquí, los educandos podían utilizar tanto el empleo normal de la *app* como el que permiten las funciones Instagram Reels o Instagram TV, titulando su *booktrailer* con el título de su pequeña obra. Además, podían comentar los *booktrailers* de otros compañeros y

---

<sup>32</sup> Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S6WuzK8qGpo>

<sup>33</sup> Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=yBSCY7\\_td7A](https://www.youtube.com/watch?v=yBSCY7_td7A)

pedirles el microrrelato para leerlo. Los cinco mejores *booktrailers* recibieron un diploma y una nota extra para la calificación final.

La propuesta finalizó con un debate en la última clase magistral con el que se resaltaron los aspectos positivos y negativos de las nuevas tecnologías para afianzar cogniciones digitales y lingüísticas.

## 5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos gracias a la introducción de esta estrategia didáctica en el aula. Tal como se ha apreciado, se han cumplido y acatado los objetivos anteriormente mencionados, sobre todo, debido al uso de metodologías activas: el aprendizaje basado en proyectos. Y, de igual modo, se han labrado y desarrollado las competencias clave. Todo esto ha sido posible gracias a la motivación que causa en ellos la confección de un *booktrailer*, mientras son conscientes de su evolución dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se van a subrayar las ventajas e inconvenientes que se han originado a lo largo del proceso de composición de esta propuesta en el aula, teniendo en cuenta al mismo tiempo tanto la composición de la actividad como todas las herramientas utilizadas para completarla.

Comenzando por las ventajas, se han fomentado en todo momento habilidades personales y profesionales como la organización, la planificación, la imaginación, la creatividad... Asimismo, se ha empleado la expresión escrita y visual para conseguir, en suma, un resultado final óptimo, que ha sido, en este caso, un *booktrailer*. De igual manera, no se puede dejar de lado la importancia que ha tenido la competencia digital (CD) a lo largo de la actividad, al hacer uso en todo momento de dispositivos, páginas web, herramientas y programas de edición. Además, la realización de este tipo de praxis en nuestra asignatura rompe con la uniformidad de los contenidos y favorece la motivación, ya que al disponer de una cierta libertad creativa pueden utilizar aquellas herramientas que más les gustan.

Como se ha visto, el *booktrailer* es un buen instrumento para fomentar la lectura y perfeccionar las aptitudes lingüísticas y digitales, ya que se puede adaptar a cualquier contenido en cualquier nivel académico, desde

Educación Secundaria Obligatoria hasta los estudios de carácter superior. El *booktrailer* también ha ayudado a expandir su comunicación escrita al tener que componer *a priori* un microcuento. Esto representa ser un punto verdaderamente positivo en lo que a su educación literaria se refiere, pues podrán realizar este tipo de actividades para fomentar la lectura en las aulas de Educación Infantil. Por lo que respecta a Instagram, esta red social puede beneficiar la educación y competencia digital a causa de la publicación de contenidos artísticos, pero de naturaleza académica. Por ende, se espera que el estudiantado lea las composiciones que más le entusiasmen o se acerquen a sus gustos y aficiones. Finalmente, la creación de un debate inicial y final va a mostrar una madurez tecnológica del alumnado, permitiendo la creación de un perfil digital acorde a su futura profesión docente.

Finalizando ahora con los inconvenientes, estos también han sido notorios a lo largo del desarrollo y pueden suponer un gran desafío. El primero puede referenciar la falta de conocimiento tecnológico de algunos alumnos, pues estos están habituados única y exclusivamente al uso cotidiano de las *apps*, restringiendo su empleo a una o dos. Por tanto, en estos casos puede haber un rechazo, debido a su desconocimiento. Para solventarlo, el equipo docente o el propio estudiantado ha de ayudar y facilitar la creación del *booktrailer*. Así, se estimulan en el aula ciertos valores sociales y una buena convivencia académica. El segundo de ellos, se puede destacar aquella parte del alumnado que le resulte complicado escribir un microrrelato, por causa de una falta de ingenio. Para resolver el problema, el docente tendrá que compartirle una serie de sugerencias que despierten su creatividad y aflore su comunicación escrita.

## 6. CONCLUSIÓN

Para finalizar, se puede afirmar con ciertas garantías que esta propuesta posee intrínseca y extrínsecamente grandes potenciales didácticos que se hallan en la elaboración de un *booktrailer*. Además, trabajar en entornos digitales mejora las competencias digitales, lingüísticas y sociales de nuestro alumnado, resultando, en suma, una praxis enriquecedora y motivadora para el discente.

Mediante la elaboración del *booktrailer*, se han podido introducir nuevos conocimientos a través del enfoque constructivista y, sobre todo, de las metodologías activas como el ABP. Estas permiten crear una independencia del docente a medida que se medran capacidades como la organización y la resolución de problemas. De hecho, esta praxis cumple el objetivo principal del proyecto Lid-UR, aproximar la literatura al alumnado. Asimismo, el *booktrailer* es un excelente recurso para promover la educación literaria y mejorar la cognición ortográfica de nuestro estudiantado. Por otra parte, esta propuesta ha pretendido trasladar a un contexto completamente digital el aula tradicional, donde con ayuda de Instagram y del *booktrailer* se han construido nuevos conocimientos.

Finalmente, se debe destacar que es una estrategia que ha de estar dedicada no solo a los gustos e intereses del alumnado, sino también a su cognición académico-profesional. Por tanto, el equipo docente debe conocer cuáles son los gustos de su alumnado para acercar el *booktrailer* de una manera amena.

## 8. REFERENCIAS

- Batrova, N., Lukoyanova, M., Salekhova, L. & Çavuşoğlu, G. (2018). Booktrailer as a means of forming the discursive competence of students. *Orbis*, 14(41), 223-231.
- Clavijo Corchero, A. (2021). El booktrailer como instrumento didáctico para rescatar la literatura escrita por mujeres a través de Instagram TV. De la filosofía digital a la sociedad del video-juego: Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales, 720-738.
- Estévez Carmona, M. E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de lengua castellana y literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 21-34.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2016). Book tráiler en Educación Infantil y Primaria. Adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- Instagram. (2022). Instagram información. Disponible en: <https://about.instagram.com/es-la>
- Laurencio Rodríguez, K., Pardo Gómez, M. E. & Izquierdo Lao, J. M. (2018). Reflexión acerca del empleo de las redes sociales, con fines educativos, en la Educación Superior. *Opuntia Brava*, 10(3), 263-273.

- Lázaro Niso, R. (2020). Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta para el fomento de la lectura. Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa, 3476-3485.
- López Meneses, E., Llorent García, V. J. & Medina Ferrer, B. (2017). Análisis diacrónico de las ventajas e inconvenientes del uso de las TIC en el ámbito educativo a través de mapas conceptuales multimedia. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 19, 34-40. <https://doi.org/10.24215/18509959.0>
- López Valero, A. & Encabo Fernández, E. (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. Síntesis.
- Martínez Díaz, L. Y. & Rodríguez Hernández, Martínez A. A. (2020). El booktrailer como estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativas, narrativas y digitales. Revista Boletín Redipe, 9(6), 168-182. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.1010>
- Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social, 124-134.
- Mayorga Álvarez, M. A. (2020). Conocimiento, aplicación e integración de las TIC – TAC y TEP por los docentes universitarios de la ciudad de Ambato. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 9(1), 5-11.
- Newberry, C. & Enriquez, G. (2021). 48 estadísticas de Instagram relevantes para todo experto en el marketing digital. Hootsuite.
- Real Academia Española (2020). Diccionario panhispánico del español jurídico. <https://dpej.rae.es/>
- Rosyida, E. & Seftika, S. (2019). How is Instagram Implemented in Teaching Speaking? Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 254, 386-388. <http://doi.org/10.2991/conaplin-18.2019.74>
- Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector. Investigaciones sobre lectura, 7, 55-72.
- Taberero Sala, R. (2013). El Book Trailer en la promoción del relato. Quaderns de Filologia. Estudis literaris, 18, 211-222.
- Vázquez Medel, M. A. & Rienda, J. (2015). Las tecnologías de la información y de la comunicación en el contexto de la didáctica de la lengua. Didáctica de la lengua y la literatura, 253-270. Pirámide.
- Voigt, K. (2013). Becoming Trivial: The Book Trailer. Culture Unbound Journal of Current Cultural Research, 5(4), 671-689. <http://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.135671>

## A EDUCAÇÃO DOS MAIS VELHOS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

---

LUÍSA CARVALHO

*Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE*

ISABEL FERREIRA

*Instituto Politécnico de Portalegre*

### 1. INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) português, a educação extraescolar tem, como objetivo, possibilitar, ao indivíduo, o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento das suas potencialidades, competindo, ao Estado, promover a realização de atividades deste âmbito, assim como apoiar as da iniciativa de autarquias e associações de natureza diversa (artigo 26.º da Lei n.º46/86, de 14 de outubro). No entanto, e conforme afirmam Rothes e Queirós (2015, p. 9), a educação e formação de adultos apresenta-se, em Portugal, como um “(...) sector marcado pela intermitência do esforço político”, no qual as políticas públicas não só têm sido intermitentes como pouco consistentes, não existindo uma efetiva responsabilização do Estado em assegurar/apoiar uma rede de oferta educativa de carácter extraescolar, muito menos em todo o país.

Ao nível concreto das atividades de educação extraescolar, e conforme sublinha Silvestre (2011, p. 194), embora “(...) enquadrada por legislação, nunca foram grandes nem de qualidade as apostas estatais (...), uma vez que não se tem verificado por parte do ME [Ministério da Educação], um aumento em termos financeiros que dê resposta às inúmeras solicitações da população”. Efetivamente, e não obstante se prever a garantia de uma ação educativa, supondo cobertura da totalidade do território português, as atividades desta natureza têm ficado aquém do desejável.

Corroborando esta ideia, Nico (2016) afirma que em alguns territórios de Portugal há pessoas que não têm acesso a oferta de educação e formação; existem “muitos territórios em que há silêncio”. Realça, no entanto, a existência de muita atividade organizada com intencionalidade de promover aprendizagens e o desenvolvimento cultural, social e pessoal, embora seja desconhecida do sistema. Particularizando,

No interior português sempre existiram importantes escolas fora da escola. As Casas do Povo, as sociedades de instrução e recreio, as escolas de música, as escolas comunitárias, as bibliotecas comunitárias ou de âmbito municipal, os grupos desportivos, as associações recreativas, os agrupamentos de escuteiros, as escolas de catequese (...), entre tantos outros exemplos que aqui poderíamos referir – e que são uma realidade presente, de forma particularmente activa em todo o interior do país – foram e continuam a ser autênticas escolas de cultura, oficinas de cidadania e pólos de desenvolvimento local e regional em todas as áreas (Nico, 2008, p. 16).

Atendendo à relevância deste tipo de atividades, “(...) embora se tenha vindo a perder, não pode morrer. Tem de ser recuperada, originando um movimento de participação (...) que leve à apropriação pelos indivíduos e pelos grupos da sua própria educação/formação” (Silvestre, 2011, p. 194).

Ao encontro do exposto, Rothés e Queirós sublinham que

A afirmação do direito de todos à educação deve concretizar-se pelo desenvolvimento de condições que permitam a sua efetiva realização, alargando as oportunidades e os contextos de aprendizagem permanente e de participação sucedida em prol de processos educativos. Este é um desafio social alargado, só possível se o Estado assumir uma responsabilidade central no desenvolvimento da educação de adultos (2015, p. 9).

Considerando ainda as atividades de educação extraescolar, importa referir que, no nosso país, são quase sempre as instituições locais que, por interesse e por reconhecerem a importância da aprendizagem ao longo da vida, se mobilizam com os próprios recursos, no sentido de promoverem e desenvolverem atividades desta natureza.

A propósito do conceito de aprendizagem ao longo da vida, refira-se o relatório intitulado “Educação: um Tesouro a Descobrir” (Delors et ál.), um marco na área da educação, no qual se explicita que

não é um ideal longínquo mas uma realidade que tende, cada vez mais, a inscrever-se nos factos, no seio de uma paisagem educativa complexa,

marcada por um conjunto de alterações que a tornam cada vez mais necessária. Para conseguir organizá-la é preciso deixar de considerar as diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si, e procurar, valorizar a complementaridade dos espaços e tempos da educação moderna (1998, p. 104).

No mesmo relatório, alerta-se para o facto de não ser suficiente que cada sujeito acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos aos quais possa recorrer, de forma exclusiva, indefinidamente. O mundo está em permanente devir e a informação em permanente atualização, pelo que o conhecimento rapidamente se pode tornar obsoleto. À educação caberia a função de “(...) fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et ál., 1998, p. 89).

A aprendizagem ao longo da vida emerge, assim, como um contínuo de aprendizagem, aberto no tempo e no espaço, uma dimensão da própria vida (Delors et ál., 1998). Remete para todas as aprendizagens que os indivíduos adquirem ao longo da vida, em contextos formais, não formais e informais. Segundo Canário (2000, p. 80), os contextos formais dizem respeito a “um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação”. Por sua vez, os contextos não formais assentam em três características essenciais: a) organização conscientemente ao serviço de propósitos particulares; b) ocorrência fora da estrutura dos sistemas de educação formal e, normalmente, não obediência a cânones e formalismos; c) estruturação em função de interesses e necessidades particulares de aprendizagem de qualquer (sub)grupo particular, em qualquer localidade (Combs, 1986, cit. por Silvestre, 2011). Por último, os contextos informais visam, como o próprio nome sugere, “um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas” (Canário, 2000, p. 8). De realçar, no entanto, “(...) que, não obstante se fazer a distinção entre estes três tipos de educação, os mesmos devem

(...) ser entendidos como complementares entre si, na medida em que, por si só, nenhum responde às necessidades do indivíduo, na sua totalidade” (Carvalho, 2011, p. 178).

No relatório *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum global?*, publicado em 2015 pela UNESCO, retoma-se o consenso em torno da visão integradora e humanista da aprendizagem: “El planteamiento humanista aborda el debate sobre la educación más allá de la función utilitaria que cumple en el desarrollo económico. Se preocupa ante todo por la inclusión y por una educación que no excluya ni margine” (UNESCO, 2015, p. 37).

Neste último relatório, advoga-se ainda que, ao se reafirmar a importância da aprendizagem ao longo da vida, é fundamental integrar as dimensões sociais, económicas e culturais, bem como implicar o indivíduo e considerar as suas especificidades (UNESCO, 2015).

Refira-se também que a aprendizagem ao longo da vida se constitui como um dos pilares do envelhecimento ativo preconizados pela Organização Mundial de Saúde (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015). Enfatiza-se que a aprendizagem ao longo da vida favorece o bem-estar, apresentando-se como

(...) um pilar que sustenta todos os outros pilares (...) confere (...) poder de decisão e maior certeza de segurança pessoal. No nível social, pessoas bem informadas e capacitadas de qualquer camada social e de todas as idades contribuem para a competitividade econômica, o emprego, a proteção social sustentável e a participação dos cidadãos. A aprendizagem ao longo da vida, ao facilitar a prosperidade em geral contribui significativamente para a solidariedade entre gerações (Centro Internacional de Longevidade do Brasil, 2015, p. 49).

Equacionar o conceito de aprendizagem ao longo da vida impele, pois, a considerar os processos educativos também dos mais velhos, podendo, para o efeito, mobilizar-se o conceito específico de gerontologia educativa: “(...) âmbito disciplinar que delimita um espaço científico que equilibra adequadamente os dois planos contidos na educação de ou com idosos, o pedagógico e o gerontológico” (Martín, 2007, p. 49).

Em termos de objetivos da gerontologia educativa, segundo Martín (2007), podem ser considerados os seguintes: a) prevenir declínios

prematturos como consequência do envelhecimento normal e/ou patológico; b) facilitar papéis significativos aos idosos (reconstruir a identidade social do sujeito); c) desenvolver ou potenciar o crescimento pessoal e aumentar a qualidade e a fruição da vida (contextos sociais estruturados).

Enquanto âmbito de atuação, a gerontologia educativa

(...) procura ajudar, orientar e formar os idosos na fruição do tempo, promovendo contexto sociais estruturados que fomentem atividades significativas para o sujeito, dado que estas facilitam o estabelecimento de amizades e de diferentes redes e padrões de relação e apoio social; proporcionam um papel social importante e um maior significado da atuação do indivíduo nas esferas física e mental (Martín, 2007, p. 64).

Cachioni e Neri (2008, p. 31) afirmam que, efetivamente, para além de se constituir como uma forma de manter e de atualizar competências e experiências, que permitam aos mais velhos intervir nos problemas e dinâmicas sociais, “a educação tem um papel importante (...), [que é] servir de veículo para que o indivíduo (...) consiga manter seus níveis normais de funcionamento e desenvolvimento”.

De referir que no relatório Repensar a Educação – Rumo a um bem comum global? (UNESCO) se dão conta, precisamente, de alguns avanços nas neurociências, com estudos que remetem para a plasticidade do cérebro e sua capacidade para introduzir alterações como resposta às necessidades do contexto, ao longo de toda a vida. “Estas observaciones corroboran la idea del aprendizaje permanente y la existencia de oportunidades adecuadas de aprendizaje para todos, independientemente de su edad” (UNESCO, 2015, p. 28). Estas evidências contrariam também alguns dos estereótipos associados à velhice, nomeadamente no que à aprendizagem diz respeito.

À semelhança dos demais países desenvolvidos, assiste-se, em Portugal, a uma estrutura demográfica, na qual o peso da população idosa é cada vez mais importante, pelo que importa, de forma crescente, pensar nesta etapa da vida. De referir, no contexto nacional, a existência de uma Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável (2017-2025) (Costa et ál, 2017), na qual, entre diferentes âmbitos se destaca também a relevância da aprendizagem ao longo da vida, apresentando-se um

conjunto de medidas e ações, tendo em vista potenciar a educação e formação ao longo do ciclo de vida.

Outro dos aspectos a refletir diz respeito especificamente ao período da reforma. Realce-se que, de acordo com Fonseca (2011, p. 11), “ao reformar-se, a pessoa abandona a condição ativa e necessita de se adaptar à condição de reformada”, o que nem sempre acontece de forma passiva, sendo, por vezes, complexo encontrar um caminho alternativo a seguir. Na verdade, segundo Rebelo,

na sociedade contemporânea, o trabalho tem uma relevante importância na vida das pessoas, enquanto fator de socialização, de estruturação psicológica na rotina do dia-a-dia, de permitir o acesso a determinados padrões de consumo e de estilos de vida e por representar um sentimento de utilidade e de valorização do indivíduo na sociedade (2016, p. 18).

Estudos desenvolvidos em torno da ocupação dos tempos livres de indivíduos reformados, levados a cabo em Portugal (Rosa, 2015), apontam para o facto de se verificarem alterações na forma como os reformados ocupam os seus tempos livres. Constatou-se que os reformados idosos se fecham cada vez mais em casa e veem mais televisão, assistindo-se a um reforço de um modo de vida cada vez menos ativo e individualizado, com maior sedentarização na ocupação dos tempos livres, que pode conduzir ao crescente isolamento dos reformados. Verificou-se, igualmente, que as pessoas idosas estão mais próximas das novas tecnologias, utilizando mais o computador.

Segundo Lemieux (1997, cit. por Osório, 2007) importa, pois, transitar de um modelo meramente “assistencial” (centrado na resposta ao nível de equipamentos, como estruturas residenciais para idosos, centros de dia, residências e apoio domiciliário) para um modelo “sociocompetente” (centrado na implicação em atividades de aprendizagem, em novos desafios, novas vias de formação).

Emerge, neste contexto, mais uma vez, a importância da aprendizagem ao longo da vida e das práticas de gerontologia educativa, com especial relevo no período da reforma. Assim, atendendo ao enquadramento teórico, e considerando a importância de efectuar uma aproximação às atividades promovidas por instituições locais, efectuou-se uma

investigação, numa associação, situada numa cidade em Portugal, cujas atividades são frequentadas, essencialmente, por professores reformados.

## 2. OBJETIVOS

- Conhecer as atividades promovidas pela associação;
- Identificar os motivos que levaram os indivíduos a inscrever-se nas atividades;
- Conhecer os aspetos mais valorizados, pelos indivíduos, na frequência das atividades;
- Entender se as atividades concorrem para o enriquecimento de conhecimentos por parte dos indivíduos;
- Inferir se a frequência das atividades concorre para a melhoria da sua qualidade de vida.

## 3. METODOLOGIA

Atendendo aos objetivos traçados para a investigação, considerou-se o estudo de caso como o tipo de estudo que melhor se coadunaria, concorrendo para o alcançar dos seus propósitos. Como destaca Simons (2011), a principal intenção de um estudo de caso é investigar a particularidade, o caso singular. “Se puede hacer referencia a otros casos (...), pero la tarea fundamental es entender la naturaleza distintiva del caso particular” (Simons, 2011, p. 20).

A recolha de dados foi efetuada por meio de um inquérito por questionário, justificando-se a sua utilização “(...) sempre que há necessidade de obter informações, (...) dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade (...)” (Sousa y Baptista, 2014, p. 90). Predominam, no questionário construído pelas autoras do estudo, questões essencialmente fechadas, permitindo obter respostas objetivas e mais facilmente comparáveis, tendo os dados sido objeto de análise estatística.

Refira-se que participavam com regularidade cerca de 50 associados, pelo que foi possível incluir, no estudo, quase todos os que envolviam, com maior frequência, nas atividades promovidas pela associação: 46 indivíduos. A maioria dos inquiridos (69,6%) frequentava as atividades da associação há mais de cinco anos.

Os participantes no estudo foram essencialmente do género feminino (82,6%), o que se pode facilmente compreender, entre outros motivos, por: a) a profissão docente ser composta essencialmente por mulheres; b) a maioria dos associados ser também deste género. Já as idades variaram, mas a maioria (58,7%) tinha entre os 65 e os 74 anos; 21,8% tinha menos de 65 anos e 19,6% entre 75 e 84 anos.

No que respeita às habilitações literárias, a maioria possuía a licenciatura (52,2%) e o bacharelato (26,1%). Quatro pessoas referiram ter realizado pós-graduação (8,7%); três indicaram outras habilitações (6,5%) e outras três não responderam à questão (6,5%).

Do total de indivíduos, 73,9% indicou ser casado ou viver em união de facto. Seis inquiridos eram viúvos (13%), três solteiros (6,5%) e outros três divorciados (6,5%). A maioria dos associados inquiridos mencionou viver acompanhado (67,4%), muito embora seja de relevar que uma percentagem muito significativa referiu que vivia sozinho (28,3%). Dois indivíduos não responderam à questão. Quase um quinto dos inquiridos (19,6%) indicou não possuir filhos.

#### 4. RESULTADOS

A associação existe há mais de 25 anos e, aquando da recolha dos dados, contava com 211 inscritos, na sua esmagadora maioria professores reformados. Promove, com periodicidade, as seguintes atividades: Grupo Coral; Atelier de Pintura; Yoga; Clube da leitura; Almoços de convívio e Passeios/Viagens. As três primeiras atividades têm um carácter semanal e, as últimas, mensal procurando-se alternar entre almoços e passeios ora em locais mais próximos da cidade onde se localiza ora em locais mais distantes, sempre acompanhados de visitas a pontos de interesse. As viagens de maior duração ocorrem, normalmente, uma vez por ano.

Do conjunto de atividades existentes na associação, verificou-se, conforme se apresenta na tabela que segue, que as atividades mais frequentadas eram os almoços convívio e os passeios/viagens, contando com a maioria dos inquiridos.

**TABELA 1.** *Participantes nas atividades*

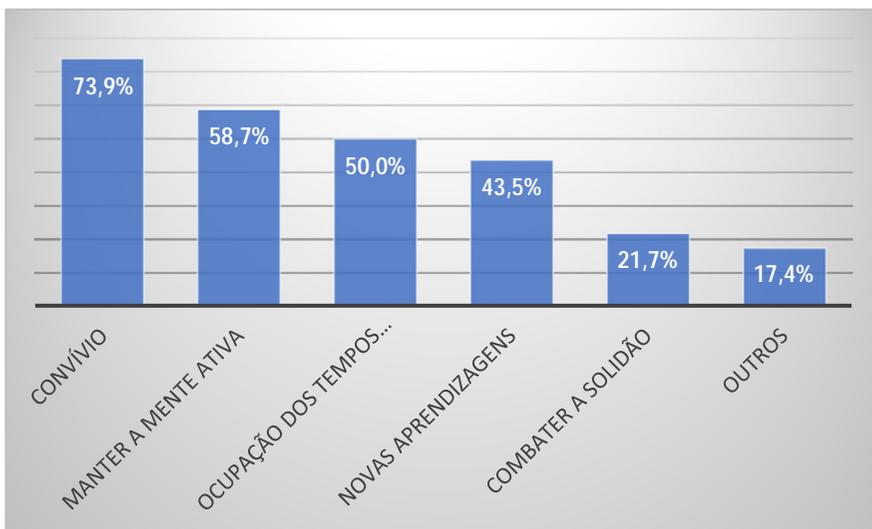
<b>Atividades</b>	<b>Porcentagem</b>
Almoços de convívio	69,6%
Atelier de Pintura	15,2%
Clube de leitura	26,1%
Grupo coral	21,7%
Passeios/viagens	67,4%
Yoga	23,9%

Fonte: elaboração própria

Um dos intuitos do estudo foi, conforme já referido, compreender as motivações que levaram os indivíduos a envolver-se nas atividades promovidas pela associação. Como se pode observar no gráfico 1, a principal motivação foi o convívio, o que pode ser compreendido pelo facto de, após a reforma, em algumas circunstâncias, existir um certo afastamento da esfera social e, por vezes, se sentir um esvaziamento de papéis, com conseqüente necessidade de manter a relação com os outros e continuar a conviver, neste caso concreto, essencialmente com os colegas de profissão. Referir também que esta motivação se articula com a atividade mais frequentada: os almoços convívio.

Manter a mente ativa e ocupar os livres foi referido por metade ou mais dos participantes. Já a realização de novas aprendizagens, embora com uma percentagem inferior, emerge também com relevo (43,5%). Mais de um quinto dos participantes (21,7%) referiu-se a combater a solidão. Considera-se que a este último dado não será alheio o facto de 28,3% dos indivíduos viver sozinho. Monteiro e Neto recordam que

**GRÁFICO 1.** *Motivos de inscrição nas atividades*



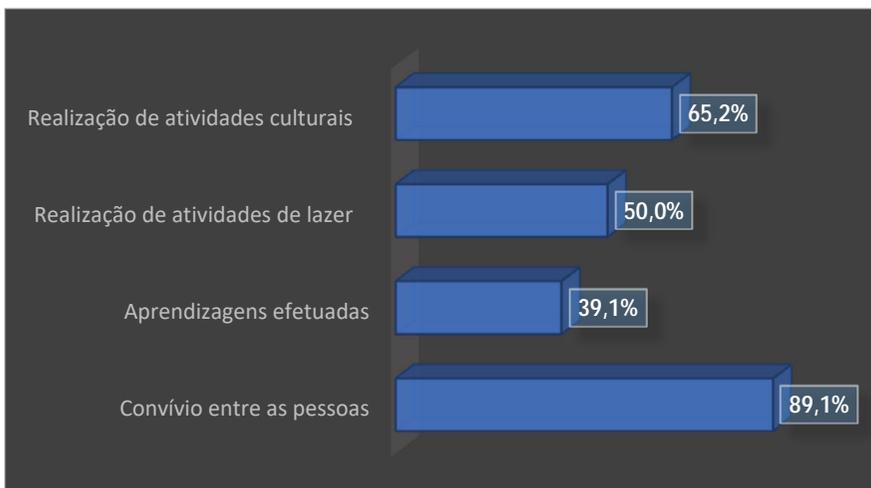
Fonte: Elaboração Própria

Frequentemente, com a chegada da reforma, com a saída dos filhos do núcleo familiar, as pessoas podem dispor de todo o tempo do mundo, sem ter oportunidade para o ocupar socialmente. Se a isto acrescentarmos a perda natural dos amigos ou do/a companheiro/a sentimental, as possibilidades de relação com os outros irão diminuindo e, em muitas ocasiões, emergem sentimentos de solidão. (2008, p. 107)

Foram ainda apresentados outros motivos (17,4%) relacionados essencialmente com a expectativa de construção de uma estrutura residencial para idosos, da qual os associados pudessem beneficiar, portanto, mais associado ao modelo assistencial, proposto por Lemieux (1997, cit. por Osório, 2007), do que ao sociocompetente.

Quando questionados acerca dos aspetos mais valorizados nas atividades (ver Gráfico 2), constata-se que a esmagadora maioria dos inquiridos (89,1%) valorizou o convívio entre as pessoas, precisamente o principal motivo que foi identificado para inscrição nas atividades, correspondendo por conseguinte às expectativas.

**GRÁFICO 2.** Aspectos mais valorizados nas atividades



Fonte: Elaboração Própria

A esta valorização não será também certamente alheio o facto de se apresentar, como motivo para inscrição, o combate à solidão.

De forma muito significativa, emerge precisamente a valorização da realização de atividades culturais (65,2%), seguidas das de lazer (50%). Importa a este nível considerar que muitos associados privilegiam, de entre as atividades, os passeios e viagens, nos quais estas dimensões são amplamente consideradas.

Curiosamente, as aprendizagens realizadas não foram destacadas de forma tão significativa, muito embora estejam implícitas quer nos passeios, quer nas demais atividades, até porque, muitas delas implicam o desenvolvimento de novas competências e técnicas até aí não exploradas por alguns associados, como é o caso da pintura. Esta constatação leva a crer que os processos de aprendizagem não formais e informais não são tão valorizados pelos professores, quanto os processos formais, o que pode estar relacionado com a profissão desenvolvida, marcada por processos de ensino-aprendizagem fortemente estruturados e com fins de certificação.

Partindo do princípio que a educação não é só a educação dita escolar (educação formal) mas deverá (...) atentar na evolução cada vez mais es-tonteante do mundo, salientamos que os conceitos da educação dita não escolar (educação não formal e educação informal) devem ser, por isso mesmo, fatores a considerar (...) (Silvestre, 2011, p. 58).

Esta constatação poderá ser corroborada pelo facto de 65,2% dos inquiridos ter considerado que a formação recebida, aquando da realização das atividades, complementa e enriquece os conhecimentos já adquiridos anteriormente, sendo as metodologias adequadas às necessidades e às expectativas. Ao encontro do exposto, e segundo Martín (2007, p. 53), ao se equacionarem atividades, no quadro da gerontologia educativa, deve considerar-se que “a educação é condicionada pelas circunstâncias pessoais e particulares dos sujeitos, pela valorização das suas necessidades e interesses, pelo contexto ambiental e situacional”.

Um aspeto muito relevante a considerar tem a ver com o facto de a esmagadora maioria dos inquiridos (73,9%) considerar que a frequência das atividades da associação contribui para a melhoria da sua qualidade de vida. Esta dimensão tem sido amplamente destacada na literatura, com particular enfoque para os mais velhos e que já se encontram no período da reforma. Um dos objetivos da gerontologia educativa também é precisamente, e conforme já foi referido, o de aumentar a qualidade e a fruição da vida (Martin, 2007). “A Gerontologia Educativa parte dos contextos e das realidades específicas em que se encontra o indivíduo idoso e propõe um processo socioeducativo de reflexão pedagógica, de investigação e de acção, que procura melhorar a qualidade de vida da pessoa” (Martin, 2007, p. 53).

De referir que, quando questionados se as atividades da associação satisfaziam as suas expectativas, se obtiveram os seguintes resultados: convívio (91,3%), lazer (67,4%) e aprendizagem (60,9%). De relevar que as expectativas da maioria dos inquiridos se encontravam satisfeitas nas dimensões privilegiadas, mas que é, sem dúvida, na vertente que lhes suscitava mais interesse e que os levou à frequência das atividades, que as atividades melhor correspondiam: no convívio.

## 5. DISCUSSÃO

Retomando os objetivos do estudo, foi possível conhecer um conjunto de atividades, de natureza diversificada, promovidas pela associação. Constatou-se, ainda assim, que a participação dos indivíduos nas atividades era variável. Foi possível igualmente apurar os principais motivos para a frequência das atividades, sendo o convívio o que mais se destacou, dado que não é alheio, como já se sugeriu, ao facto de os indivíduos se encontrarem reformados. Importa ter presente, como afirma Rosa (2015, p. 23), que a reforma “(...) afecta as relações da pessoa com o(s) “outro(s)”, nomeadamente porque significa para muitos o termo das relações profissionais, a começar por o local de trabalho deixar de servir de “ponto de encontro” com colegas, mais ou menos próximos”.

Manter a mente ativa apresenta-se como outra das motivações, sendo de referir que esta vai ao encontro de um dos principais propósitos da gerontologia educativa: a) prevenir declínios prematuros como consequência do envelhecimento normal e/ou patológico (Martín, 2007). Com efeito, “a exposição a ambientes de estimulação e a utilização de recursos culturais e educativos ao longo da idade adulta e da velhice reduzem quantitativamente o declínio intelectual” (Schaie, 1994, cit. por Martín, 2007, p. 61).

Ocupar os tempos livres, por meio destas atividades, foi o intuito de metade dos inquiridos, o que é de relevar tendo em conta a tendência de ocupação dos tempos livres dos reformados em Portugal com a prática de “atividades” mais sedentárias (Rosa, 2015). De referir que um dos vetores fundamentais das atividades extraescolares, previsto na LBSE (n.º 3 do artigo 26.º da Lei n.º46/86, de 14 de outubro), é precisamente o de assegurar a ocupação criativa dos tempos livres (atividades de natureza cultural).

A realização de novas aprendizagens foi um dos motivos também referenciado. Considera-se importante, a este nível, realçar que o mesmo pode concorrer de forma direta para a consecução da intenção de se manter a mente ativa: “(...) a educação é o elemento mais forte na previsão de um funcionamento sustentado e do envelhecimento bem sucedido” (Rowe e Kahn, 1998, cit. por Martín, 2007, p. 60). Sustenta-se,

inclusive, que existe uma relação inversa entre o grau de educação e doenças como a de Alzheimer, por estimular o funcionamento cognitivo. De facto, a educação, “(...) ao proporcionar um conjunto de padrões de actividade intelectual (...), ajuda à manutenção dos níveis de actividade cerebral ou, em muitos casos, a recuperar e a compensar a perda de estimulação ambiental ou contextual, que ocorre particularmente depois da reforma” (Martín, 2007, p. 61).

Conforme se apresentou, combater a solidão foi também um dos motivos expostos. Neste sentido, Rebelo afirma que

(...) a interação social contribui para combater o estigma do isolamento social e a inatividade, favorecendo o agrupamento de pessoas em prol dos mesmos interesses através de associações, grupos desportivos, instituições voluntárias ou universidades seniores. Assim, trocam-se experiências e partilham gostos em comum, automotivando-se para a atividade e, simultaneamente, influenciando os que os rodeiam (2016, p. 22).

Em linha com os principais motivos para a frequência das atividades, o aspeto mais valorizado nas atividades foi o convívio entre as pessoas. Martín (2007, p. 63) aponta precisamente o intuito de facilitar papéis significativos aos idosos (reconstruir a identidade social do sujeito), como um dos objetivos no âmbito da gerontologia educativa, “(...) através da proposta de fórmulas de participação que dêem significado ao tempo livre e, no fim de contas, à vida dos idosos”. Este significado poderá também efetuar-se por via da realização de atividades culturais (referidas pela maioria dos participantes) ou de atividades de lazer (reportadas por metade dos indivíduos).

Conforme já se explanou, menos de metade dos participantes se referiu às aprendizagens efetuadas, como um dos aspectos mais valorizados nas atividades. Acredita-se, no entanto, que as aprendizagens ocorrem, provavelmente de forma mais espontânea, estando implícitas no quotidiano da associação. Com efeito, os passeios e as viagens constituem-se, certamente, como espaços privilegiados de aprendizagem, embora não identificados diretamente como tal. Os almoços de convívio podem igualmente apresentar-se como contextos de aprendizagem, ainda que de natureza informal. O potencial de educação/formação integral “(...) está com as próprias pessoas e surge das interações destas com o meio, com

as situações vividas e todas as aprendizagens que se fazem” (Silvestre, 2011, p. 60), muito além dos contextos mais formais de aprendizagem.

Ao encontro desta interpretação refira-se o facto de a maioria dos indivíduos ter considerado que as atividades nas quais participavam concorriam para o enriquecimento de conhecimentos. Portanto, muito embora o convívio prevaleça sempre nas dimensões antes consideradas, a associação emerge também com um espaço em que se adquirem conhecimentos que se interligam com os já existentes e, portanto, em que se realizam aprendizagens significativas. “(...) A aprendizagem só é significativa quando se relacionam, modificam ou associam conhecimentos pré-existentes (conceitos-âncoras ou subsunçores) aos novos conhecimentos” (Rodrigues y Ferrão, 2007, p. 73).

Nesta mesma linha, parece ser possível considerar-se a associação como uma instituição que promove processos de aprendizagem ao longo da vida, na medida em que se fomenta o entendimento da aprendizagem ao longo da vida como “(...) todo o processo de aquisição de conhecimentos como um conjunto ininterrupto” (CCE, 2000, cit. por Rebelo, 2016, p. 16).

Os dados apresentados corroboram também o facto de as atividades promovidas pela associação em estudo, na perspectiva da maioria dos inquiridos, contribuírem para a melhoria da sua qualidade de vida. Refira-se que, na visão da Estratégia Nacional, se apresenta precisamente a necessidade de “(...) uma sociedade onde o processo de envelhecimento (...) venha a conferir elevados níveis de saúde, bem-estar, qualidade de vida e realização pessoal à população idosa e na qual todos vivenciem um envelhecimento ativo digno e saudável” (Costa et ál., 2017, p. 18).

## 6. CONCLUSÕES

A associação em estudo desenvolve um conjunto de atividades que parecem ir ao encontro dos interesses dos associados, muito embora possa continuar a apostar em novas atividades e manter a preocupação de envolver os membros em maior número de atividades. Com efeito, foram expressas informalmente, pela direção da associação, estas duas

intenções, equacionando-se até novas áreas formativas que vão ao encontro das necessidades dos associados, como é o caso da educação para a saúde.

Continuar a investir em atividades que fomentem o convívio deve manter-se como uma prática da associação, na medida em que esse é um dos principais objetivos dos associados, ao frequentarem as atividades, se possível favorecendo atividades de solidariedade social e de participação ativa, bem como fomentando a ocupação criativa dos tempos livres (n.º 3 do artigo 26.º da Lei n.º46/86, de 14 de outubro).

Ainda considerando a LBSE, bem como os resultados do estudo relativo à forma como os reformados, em Portugal, ocupam os seus tempos livres (Rosa, 2015), poderá ser uma nova aposta, da associação, o desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências que promovam a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Não deverá ainda ser esquecido, até porque é um aspeto valorizado pelos inquiridos, a dinamização de atividades que, no seu todo, concorram para a promoção da qualidade de vida.

Parece ser legítimo considerar a associação como uma instituição que, através da estruturação de contextos não formais, promove processos de aprendizagem ao longo da vida, na medida em que,

(...) no que concerne aos idosos, as ações de educação de adultos devem garantir a possibilidade de aprenderem a usufruir dos tempos livres, a viverem com saúde conservando as faculdades físicas e intelectuais, a continuarem a participar na vida colectiva e a terem acesso ao conhecimento e a actividades que não puderam aceder ao longo da vida (UNESCO, 1976, cit. por Rebelo, 2016, p. 17).

Na perspetiva de Martín (2007, p. 57), “a educação nesta etapa afigura-se fundamentalmente como uma oferta de comunicação humana, uma proposta de desenvolvimento pessoal que visa recuperar, manter e ou aumentar um projeto vital junto de outros”.

Concluindo, retomando o modelo sociocompetente proposto por Lemioux (1997, cit. por Osório, 2007) e considerando as tendências atuais de ocupação de tempos livres dos mais velhos, bem como as práticas de aprendizagem ao longo da vida, importa que a associação continue a

propor atividades que promovam novos desafios, nomeadamente de aprendizagem, e que fomentem a participação e o convívio salutar com os outros.

## 7. REFERENCIAS

- Barbosa, F. (2004). *A Educação de Adultos: Uma Visão Crítica. Estratégias Criativas.*
- Cachioni, M. y Neri, A. (2008). Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. En A. Neri y M. Yassuda (Orgs), *Velhice bem-sucedida. Aspectos afetivos e cognitivos* (pp. 29-50). Papirus Editora.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e Uma Problemática.* Educa.
- Carvalho, L. (2011). *A aprendizagem de indivíduos não-alfabetizados pertencentes a comunidades com elevados índices de analfabetismo.* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora].
- Centro Internacional de Longevidade do Brasil (2015). *Envelhecimento ativo: Um marco político em resposta à revolução da longevidade.* Centro Internacional de Longevidade do Brasil.  
<https://longevidade.ind.br/publicacao/envelhecimento-ativo-um-marco-politico-em-resposta-a-revolucao-da-longevidade/>
- Costa, A., Ribeiro, A., Varela, A., Alves, E., Regateiro, F., Elias, I., Porfírio, A., Miguel, J. Lopes, M., Oliveira, M., Festas, N. y Ferreira, P. (2017). *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável 2017-2025.* <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. y Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI.* Cortez Editora.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e reformados.* Edições Almedina.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Diário da República n.º 237/1986, I Série. (Versão consolidada com as alterações e aditamentos introduzidos em 1997, 2005 e 2009).
- Martín, A. (2007). *Gerontologia Educativa: Enquadramento disciplinar para o estudo e intervenção socioeducativo com idosos.* En F. Pinto & A. Osorio (Coord), *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp. 47-73). Instituto Piaget.

- Monteiro, H. y Neto, F. (2008). *Universidades da Terceira Idade: da solidão aos motivos para a sua frequência*. Livpsic.
- Nico, B. (2016, 29 de abril). *Educação Permanente em Tempo de Mudança* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dsvatJ-XIAQ&feature=share>.
- Nico, J. B. (2008). *Aprender no interior português: Vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável*. In J. B. Nico (Org.), *Aprendizagens no Interior: Reflexões e Fragmentos* (pp. 9-19). Edições Pedagogo.
- Rebelo, B. (2016). *Universidades Seniores: uma visão sobre o envelhecimento ativo*. Mais Leitura/Legis Editora.
- Rodrigues, M. y Ferrão, L. (2007). *Formação Pedagógica de Formadores*. Edições Lidel.
- Rosa, M. (2015). *Os reformados e os tempos livres – Resultado do inquérito à população reformada sobre actividades de lazer*. Bnomics.
- Roths, L. y Queirós, J. (2015). *Desafios da afirmação do direito dos adultos à educação*. *Le Monde Diplomatique*, (104), 8-9.
- Silvestre, C. (2003). *Educação/Formação de Adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Instituto Piaget.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Sousa, M. y Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.

## EL CÓMIC EN L2: LA APLICACIÓN BDNF, LA FABRIQUE À BD PARA MEJORAR LAS DESTREZAS ESCRITAS EN ELE Y FLE

---

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO  
*Universidad de La Rioja*

NURIA CABELLO ANDRÉS  
*Universidad de La Rioja*

### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas se ha ido modernizando desde las últimas décadas del siglo pasado, abandonando el enfoque tradicional y memorístico con el propósito de convertir el aula en un entorno real y significativo de aprendizaje. Para ello, se ha empleado desde 1980 el enfoque comunicativo, vertiente metodológica cuyo objetivo fundamental consiste en que el estudiantado sea capaz de emplear la lengua que está aprendiendo en las diferentes situaciones comunicativas, ya sean orales o escritas (Vila, 1989).

Sin embargo, la manera de emplear el enfoque comunicativo se ha ido modificando para atender a las necesidades e intereses del alumnado. En esta línea, la denominada perspectiva accional, cuyo marco conceptual corresponde al enfoque comunicativo, pretende garantizar el aprendizaje real de la lengua meta. Así pues, la adquisición de una L2 no solo se basa en el conocimiento y dominio de las destrezas lingüísticas, sino también en el descubrimiento sociocultural que la caracteriza. Los educandos pueden así enriquecer su espíritu crítico, mientras adquieren nuevas estrategias léxico-sintácticas con las que comunicarse en un entorno real. Pero, en determinadas ocasiones, los estudiantes no disponen de las herramientas necesarias con las que afrontar correctamente el proceso comunicativo, siendo la escritura su gran debilidad.

El aprendizaje lectoescritor de una segunda lengua resulta para los estudiantes de los niveles más básicos una tarea bastante compleja, pues tal y como subraya Madrigal Abarca: «El hecho de comunicar claramente las ideas en forma escrita puede ser proceso lento y, en muchos casos, agotador» (2008, p. 128); sobre todo para aquellos hablantes que no comparten ningún rasgo con la lengua meta, ya sea el abecedario, la fonética o, incluso, la estructuración sintáctica. Esta dificultad se subraya con más firmeza en las lenguas opacas, como es el caso del francés, donde los fonemas no se corresponden con las representaciones gráficas, que en las lenguas transparentes, tómesese como ejemplo el español, donde sí se encuentra una correspondencia. Además, la rigurosidad y el esfuerzo del que debe hacer uso el alumnado no es equivalente, siendo siempre superior en las lenguas opacas (Calero y Calero-Pérez, 2021).

Este desafío se ve incrementado a la hora de plasmar por escrito cualquier ejercicio, donde se denotan faltas gramaticales que, en muchas ocasiones, vienen motivadas por deficiencias lingüísticas en la lengua materna. Aunque también se debe entender que las estructuraciones sintácticas, que implican una adecuación, una coherencia y una cohesión, son divergentes entre sí; por lo que es indispensable aprender a escribir en la lengua meta para conseguir una óptima expresión escrita.

Ahora bien, en palabras de Madrigal Abarca: «el desarrollo de la expresión escrita requiere esfuerzos conscientes y deliberados para escoger tanto la forma como el contenido» (2008, p. 128), por lo que paulatinamente se ha de ir adquiriendo un hábito para fortalecer la escritura en la segunda lengua. La adición de la perspectiva co-accional a la enseñanza de las competencias escritas permite que los textos que se tienen que redactar sean concebidos como una simulación de un acto real de lengua y, por ende, sean instrumentos generadores de un aprendizaje significativo. En palabras de Puren, la perspectiva co-accional «pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas» (2012, p. 55). A pesar de que el texto escrito, ya sea de forma analógica o digital, posea una gran importancia en el aprendizaje de lenguas, el educando no parece tener un gran gusto por este instrumento comunicativo, sobre todo, al tener que efectuar diferentes procesos mentales, como la planificación, la recuperación de los elementos léxicos, la

construcción sintáctica y los procesos motores (Pérez Pérez, 2018). En determinadas ocasiones, este desagrado puede deberse, también, a otras variantes: en primer lugar, puede que el estudiante no disponga del conocimiento, de las estrategias o del léxico necesario para poder realizar la actividad con éxito; en segundo lugar, es posible que la temática que se va a trabajar durante el proceso de Enseñanza/Aprendizaje no se ajuste a los gustos, intereses y motivaciones del alumnado. Este hecho hace que los resultados en las destrezas escritas sean siempre más bajos de lo esperado, con errores gramaticales significativos.

Una de esas temáticas hasta cierto punto problemáticas es la relativa al “medioambiente”. Es patente el rechazo que existe en torno al estudio del medioambiente porque no suele conectar con las preocupaciones de gran parte del estudiantado y, asimismo, representa un tema bastante complicado si no se dispone de un claro conocimiento de los conceptos básicos.

Es por ello por lo que hemos creído conveniente esbozar una propuesta didáctica, destinada al nivel intermedio B, aunque más concretamente al nivel umbral B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), para Español como Lengua Extranjera (ELE) y para Francés como Lengua Extranjera (FLE) con la que introducir las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), más en concreto, la aplicación BDnF, la fabrique à BD. Así, se creará un entorno más próximo a las inquietudes del alumnado y se fortalecerán las habilidades escritas a través de la elaboración de un cómic o historieta sobre temáticas medioambientales para que, de esta forma, se pueda inculcar en el estudiantado un cierto gusto por el tema ecológico. También, se pretende, gracias a la imbricación con metodologías emergentes, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el Aprendizaje Colaborativo (AC), y con el desarrollo del aprendizaje competencial, perfeccionar su ingenio y creatividad mediante una actividad amena, sin olvidar su función didáctica.

## 2. OBJETIVOS

La intervención didáctica entraña un objetivo fundamental que vela por la actualización de una actividad tradicional, como es la redacción de un texto escrito, en el entorno de aprendizaje de segundas lenguas. Se pretende, pues, optimizar la expresión escrita de los educandos con la intención de que adquieran estrategias lingüísticas para afrontar con éxito cualquier composición, ya sea de forma analógica o digital. Para conseguirlo, se va a introducir en las aulas de B1 de ELE y FLE una actividad innovadora y creativa, la creación de un pequeño cómic digital a través de una aplicación de la Biblioteca Nacional de Francia, BDnF, la *fabrique à BD*. De esta manera, se abandona la elaboración de un texto tradicional para crear una historieta, manteniendo, eso sí, la misma meta: una redacción acorde al nivel lingüístico.

Como la propuesta de programación didáctica se lleva a cabo en un contexto académico español, se ha decidido ser congruente con la vigente legislación educativa, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). Es por ello por lo que se ha optado por incidir en el aprendizaje competencial de los educandos, tanto en las competencias básicas como en las competencias clave, destacando, por un lado, la resolución de problemas y la organización, y, por otro lado, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), la Competencia Digital (CD), la Competencia Plurilingüe (CP), la Competencia Emprendedora (CE), la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA) y la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC).

Asimismo, para preservar la efectividad de este objetivo, se van a emplear durante la intervención didáctica metodologías activas para que el estudiantado de ELE y FLE sea el protagonista del proceso de Enseñanza/Aprendizaje y, en definitiva, sea consciente de sus propios conocimientos, fortalezas y debilidades. Por otro lado, estas nuevas variantes metodológicas no solo permiten abandonar el obsoleto aprendizaje memorístico para conseguir un conocimiento más completo a través de la reflexión y el espíritu crítico, sino también formular soluciones a problemáticas reales y sustantivas para el desarrollo competencial (Peralta

Lara y Guamán Gómez, 2020). La introducción de las TIC en este contexto de aprendizaje va a unificar su espacio personal con el ambiente académico, permitir un intercambio ideológico y cognitivo e, igualmente, motivar su gusto por el aprendizaje de la lengua meta. Dicho con otras palabras, se crean emociones estimulantes y positivas en torno al proceso de Enseñanza/Aprendizaje. En definitiva: «[...] las TIC impulsan los procesos de aprendizaje, fomentan el intercambio de opiniones a través de las redes sociales, el aprendizaje mutuo entre el grupo de los alumnos y promueven el desarrollo de diferentes competencias como el aprendizaje colaborativo» (Rodríguez Pérez, 2016, p. 582).

## 2.1. SUBOBJETIVOS

No obstante, el objetivo de la programación didáctica no sería alcanzable ni fiable sin los diferentes subobjetivos que lo complementan:

1. Adquirir las habilidades lingüísticas en ELE o FLE acordes con el nivel intermedio del MCER.
2. Crear un ambiente educacional colaborativo e inspirador.
3. Desarrollar una afición por la temática medioambiental.
4. Dotar de estrategias que permitan enriquecer su capacidad creativa e imaginativa.
5. Emplear correctamente la normativa gramatical según la lengua meta: español o francés.
6. Impulsar el gusto por las destrezas escritas y, sobre todo, por la escritura colaborativa.
7. Promover una justa autoevaluación y coevaluación del producto escrito.

## 3. MARCO TEÓRICO

Este apartado pretende exponer científicamente las partes sustanciales de nuestra propuesta didáctica con el propósito de conocer tanto la importancia de las habilidades escritas como las características y la

aplicación didáctica del cómic en las aulas de segundas lenguas. Se presenta, además, la herramienta digital con la que se va a efectuar la intervención.

### 3.1. LA IMPORTANCIA DE LAS DESTREZAS ESCRITAS

El MCER asevera que las destrezas escritas (comprensión y expresión) son, junto con las habilidades orales, imprescindibles para asegurar la comunicación en la lengua meta (2002). Si mediante la comprensión escrita el aprendiente descodifica la información para otorgarle no solo una correspondencia fonológica, sino también semántico-pragmática, por medio de la expresión escrita, el estudiante codifica el mensaje en la L2 para afianzar el intercambio comunicativo.

Por su parte, la comprensión escrita, también calificada como lectora, es uno de los aprendizajes que fomentan el enriquecimiento lingüístico en lengua extranjera. Foncubierta Muriel y Fonseca Mora verifican la utilidad de la lectura, arguyendo que:

El buen lector lee para aprender, pero también lee para comunicarse. La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento (2018, p. 14).

La comprensión escrita se convierte, por ende, en un mecanismo involuntario de aprendizaje cultural, gramatical y social. Sin embargo, para conseguir esta formación se debe: «manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas» (Jouini, 2005, p. 2). Teniendo en cuenta esta consideración, el estudiantado es, frente al texto, una parte activa que lo construye, mientras combina las ideas del mensaje con las suyas propias (Jouini, 2005).

Con el fin de lograr una buena comprensión escrita, se deben ejercitar una serie de procesos cognitivos que determinen el entendimiento del texto mediante el análisis y la estructuración textual (Mayor, 2000). De esta forma, se consigue una de las grandes habilidades que proporciona la comprensión escrita, la fluidez. Es decir, cuando el estudiante dispone

de un gran dominio lingüístico-semántico de la lengua meta (Foncu-  
bierta Muriel y Fonseca Mora, 2018).

Según el MCER, el alumnado con un nivel correspondiente a B1 debe ser capaz de: «[Leer] textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio» (2021, p. 66). Al igual que: «[Seguir] el argumento de historias, novelas sencillas y cómics con clara línea argumental y escritos en un lenguaje cotidiano de uso muy frecuente, siempre que pueda hacer un uso frecuente del diccionario» (2021, p. 71).

Por su parte, la expresión escrita es considerada una de las destrezas más difíciles de aprender porque requiere de un gran número de conocimientos de diversas índoles: cognitivas, lingüísticas y motrices (Selfa Sastre y Gómez Devís, 2019). Es por ello, tal y como afirma Cassany, que:

[...] en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación (1990, p. 79).

Dicho de otra manera, el alumno a la hora de transmitir por escrito codifica los elementos lingüísticos, los adecúa gramaticalmente y, a su vez, planifica qué es lo que pretende comunicar y lo deja patente en el papel o dispositivo electrónico. Al igual que la comprensión escrita, la expresión es un acto de aprendizaje cultural y social, debido, en mayor medida, al intercambio de información. Igualmente, el estudiantado es frente al texto escrito un ente creador, pues sin su escritura no puede culminarse la confección de un texto.

Para conseguir una buena expresión escrita, Eusebio Hermira apunta diversas estrategias que protagonizan el acto de escribir, como estrategias de composición, relacionadas con la planificación y selección léxica, estrategias de apoyo, vinculadas con el vocabulario activo del hablante, y estrategias complementarias, asociadas directamente con la comprensión escrita (1998).

Basándonos en el MCER, el estudiantado correspondiente al nivel básico B1 ha de ser capaz de: «[Elaborar] textos sencillos y cohesionados sobre una variedad de temas relacionados con su área de interés,

enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal» (2021, p. 79). Asimismo, en torno a la escritura creativa, estos alumnos tienen que poder narrar historias imaginativas (2021).

### 3.2. ¿QUÉ ES EL CÓMIC?

El término cómic es definido por el *Diccionario de la Lengua Española* como: «Serie o secuencia de viñetas que cuenta una historia» (2023). Su génesis, aunque pueda parecer sorprendente, se encuentra en las pinturas rupestres, pues en estas escenas pictográficas, pintadas sobre roca, se relata una historia. Esta tradición ha sido continuada por todas las civilizaciones, empleando el dibujo como un medio narrativo sobre distintos soportes. Sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX cuando el cómic emerge como un nuevo arte expresivo, siendo una clara hibridación de dos disciplinas: la literatura y la pintura. En esta centuria, el cómic, fragmentado en tiras cómicas, es publicado semanalmente en la prensa y, de ahí, que sea caracterizado como un medio de información de masas (Maza Pérez, 2013). La estructura de estas historietas a primera vista puede ser bastante sencilla, pues no es más que una secuenciación cronológica de pictogramas en diferentes viñetas con las que se presenta el inicio, el nudo y el desenlace de la narración. Las viñetas pueden ir acompañadas de globos de diálogo con los que facilitar la comprensión del relato.

Para Fernández Paz los cómics:

[...] son un medio impreso muy peculiar, porque el lenguaje empleado, un lenguaje verboicónico que se plasma en secuencias de viñetas en las que la elipsis narrativa tiene una función primordial, es el mismo que emplean los medios audiovisuales, como el cine o la televisión (2003, p. 72).

De esta manera, el lector puede imaginar mucho más rápido lo que sucede en la historia o dotar a la narración de un cierto sentido con tan solo ojear la viñeta. En otras palabras:

El Cómic explora la construcción del lenguaje, se basa en los elementos clave de los que se vale el (ser humano) para comprender al mundo: la imagen y la palabra. Tiene recursos propios y no necesita de procesos decodificadores; se construye mediante imágenes que se abastecen y significan a sí mismas, como palabras (Maza Pérez, 2013, p. 14).

Cabe señalar también que, contra este recurso narrativo, han existido ciertos prejuicios, pues durante años ha sido considerado como un medio de entretenimiento infantil para facilitar el aprendizaje lectoescriptor. Pese a esta consideración, el cómic es capaz de contar cualquier historia y presentar las características de cualquier género narrativo, por lo que puede estar destinado a la población adulta (Vilches Fuentes, 2014).

Asimismo, al ser considerado un medio narrativo, «el Cómic tiene la capacidad de transmitirle al lector: valores, ideas, historia, elementos de aprendizaje, ocio, responsabilidad social, mensajes, etc.» (Maza Pérez, 2013, p.15). Por tanto, comprende los mismos beneficios que cualquier creación literaria. El lenguaje que se plasma en el cómic se aleja completamente del sexto arte, ya que, como venimos diciendo, se combinan imágenes y texto, con una clara omisión de pequeños acontecimientos que han de ser construidos por la imaginación del lector (Fernández Paz, 2003).

Con la llegada de las TIC durante la mitad del siglo XX, muchas disciplinas artísticas han mudado su soporte de creación, siendo el cómic una de ellas, así tenemos modalidades como el cómic digital y el webcómic (Vilches Fuentes, 2016). El primero se encuentra confeccionado a partir de aplicaciones digitales o informáticas, como Adobe Illustrator CC o Clip Studio Paint, y el segundo a través de páginas web, como Canva o Pixton. El resultado es semejante al analógico, lo único que se modifica es su accesibilidad, esta vez desde cualquier dispositivo digital.

### 3.2.1. La aplicación didáctica del cómic en las aulas de L2

A pesar de que el cómic ha sido infravalorado durante varias décadas, resulta ser un recurso didáctico muy interesante, pues permite estimular el estudio de las destrezas orales y escritas, afianzando un hábito lector. Según Onieva López (2015), el cómic dispone de diversas utilidades tanto para la figura creadora como para el ente lector. Para la primera autoridad, el cómic refuerza la expresión escrita y otros elementos que participan en el proceso de creación, como la adecuación temática, la creatividad y la planificación iconográfica. Para la segunda entidad, el cómic permite generar una fluidez lectora al encontrarse ante un léxico

acotado por el tema tratado y, por tanto, es clave para fortalecer la comprensión escrita. Asimismo, Onieva López asevera que:

la función principal por la que destaca el cómic es que es una excelente herramienta motivadora que ayuda a desarrollar las capacidades interpretativas de los jóvenes, al mismo tiempo que despierta el interés por el aprendizaje y la motivación (2015, p. 111).

Es por ello por lo que a la hora de introducir el cómic en el aula de Lengua se va a preservar la motivación del estudiantado por ampliar su conocimiento del idioma que está estudiando, ya sea L1 o L2.

El cómic supone, de igual modo, una convergencia verboicónica, palabra e imagen, por lo que a la hora de aprender la lengua puede resultar mucho más dinámico y efectivo al no suscitar ningún tipo de duda en los educandos (Miravalles, 1999). Así pues, el cómic es un instrumento didáctico que permite abordar todas las disciplinas lingüísticas, desde la fonética y fonología hasta la pragmática, al existir una correlación tangible entre el texto escrito y la imagen de una viñeta.

Finalmente, de una manera generalizada, el cómic puede ser empleado, tal y como defiende Onieva López, «[...] como medio para el aprendizaje de valores y creencias, siendo una excelente herramienta para todo aquel que quiera reflexionar sobre sí mismo y la sociedad que le rodea» (2015, p. 112).

Si ahondamos en la introducción del cómic en las aulas de segundas lenguas, el propio MCER (2021) alienta al profesorado a incluir este recurso en sus unidades de programación con el propósito de estimular todas las destrezas lingüísticas, sobre todo, en nivel intermedio umbral B1. Esto se debe en gran medida porque el cómic propone una experiencia fidedigna de lengua cotidiana por lo que el alumnado queda sumergido en la realidad lingüística que vindica el MCER. Además, al tratarse de textos breves que entrañan temáticas diferentes, se aproximan perfectamente a los gustos e intereses del estudiantado (Valle Larrea, 2014). Por tanto, el cómic puede disponer de diferentes usos, como el aprendizaje de la lengua en su contexto más clásico (gramática, vocabulario, ortografía...), el conocimiento de la lengua oral (onomatopeyas,

palabras cacofónicas), la enseñanza intercultural y la educación literaria (Putska, 2022).

Sin embargo, la aplicación didáctica del cómic en la enseñanza de idiomas comprende varios inconvenientes, aunque con una buena práctica docente pueden ser solventados. Todas estas desventajas oscilan en torno al registro lingüístico o al bagaje cultural, ya que gran parte de los estudiantes puede que no entienda el léxico procedente de un argot o de una jerga o, incluso, le falten conocimientos culturales para entender las implicaciones socioculturales de la lengua meta (Valle Larrea, 2014).

En suma, el cómic es un recurso didáctico beneficioso para un completo desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de segundas lenguas como ELE o FLE. Igualmente, al encontrarse el cómic respaldado por el MCER permite que las propuestas educativas estén justificadas, respaldando en todo momento la mejora de las destrezas escritas del estudiantado.

### 3.3. BDnF, LA FABRIQUE À BD

Para la elaboración de un cómic, existen pocas herramientas tan intuitivas y sencillas como BDnF, la fabrique à BD. Esta aplicación es fruto de la colaboración entre la Biblioteca Nacional de Francia (BnF), el Festival International de la Bande Dessinée d'Angoulême y el Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. De ahí que el nombre de la *app* sea un juego de palabras entre *BD* (*bande dessinée*) y BnF.

La herramienta fue lanzada gratuitamente durante la celebración del festival de BD en enero de 2020. No obstante, tal y como expone su página *web*: «L'application BDnF est le fruit d'une collaboration étroite des équipes de la BnF avec les enseignants, afin de répondre au mieux à leurs attentes» (BDnF, 2020). Por este motivo, es un programa adaptado a las necesidades educativas.

BDnF permite confeccionar cómics o novelas gráficas en cualquier dispositivo, ya sea Android, iOS, Linux, MacOS o Windows. Gracias a esta amplia compatibilidad de sistemas, asegura que cualquier estudiante, docente o persona creativa pueda emplearla cuando lo necesite, pues: «Au-delà du cadre scolaire, BDnF peut s'adresser à tous, petits et

grands, public familial et amateurs de BD pour un usage récréatif» (BDnF, 2020).

Uno de los puntos clave de la aplicación es su gran repositorio de imágenes de libre acceso con las que tematizar la historia que se quiera contar, desde iconografías de construcciones y edificios con las que establecer el fondo de la viñeta, hasta personajes del Antiguo Egipto o de la Edad Media. Asimismo, se destaca su doble selección lingüística, ya que se encuentra disponible tanto en francés como en inglés.

Por otro lado, el portal *web* de la aplicación cuenta con una *bibliothèque pédagogique* que propone un corpus de fichas con las que aprender a utilizar BDnF, una *galerie*, donde se pueden encontrar algunos ejemplos (*mème, comic-strip, BD patrimoniale, webtoon y BD franco-belge*) y *concours*, en la que se pueden observar los concursos celebrados durante 2020 y 2021.

Finalmente, creemos que la introducción de esta aplicación en las aulas de ELE y FLE puede facilitar el perfeccionamiento de las destrezas escritas, mientras se elabora un cómic sobre la temática ecológica.

#### 4. PROPUESTA DIDÁCTICA EN LAS AULAS DE ELE Y FLE

La intervención didáctica que aquí se propone está destinada al nivel intermedio B, concretamente a la categoría B1, de dos idiomas diferentes: ELE y FLE. Es por ello por lo que, al ser dos lenguas distintas, el alumnado protagonista también lo va a ser; pues, por un lado, los educandos de ELE no son de habla hispana, pero, en cambio, los estudiantes de FLE sí lo son. No obstante, la propuesta llevada a cabo es similar, contemplando los mismos beneficios y objetivos.

Se espera que el contexto estudiantil sea heterogéneo, lo cual resultará fructífero para el grupo-clase porque permitirá establecer distintas concepciones cognitivas y creativas. Igualmente, va a permitir el empleo de metodologías pedagógicas activas para crear un proceso de Enseñanza-Aprendizaje individual y colectivo en el que el alumnado sea un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. Se confía, además, en otorgar una educación significativa y útil a partir del aprendizaje

competencial, pues a través de su ejecución no solo se consigue un mayor compromiso por parte del alumno, sino también una evaluación mucho más completa.

En líneas generales, la estrategia didáctica, abordada desde una perspectiva íntegramente digital, puede llevarse a cabo en los dos ámbitos educativos, es decir, tanto en la educación presencial como la telemática, ya que el único material que se va a requerir es un dispositivo móvil o un ordenador portátil. Este único requisito hace de esta propuesta didáctica una propuesta sostenible porque el alumnado o las instituciones académicas disponen de estos dispositivos por lo que su ejecución es viable. La única condición obligatoria es que tengan descargada la herramienta BDnF, la fabrique à BD para poder confeccionar el cómic.

Para llevarla a cabo en el aula, el equipo docente a cargo ha de seguir tres perspectivas metodológicas: en primer lugar, el enfoque constructivista, puesto que se puedan vincular los conocimientos adquiridos con situaciones de la vida cotidiana. En segundo lugar, se ha acordado utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), ya que la elaboración de la historieta es considerada el producto final del proceso. Esta perspectiva metodológica permite potenciar la capacidad de planificación del estudiantado, incrementar la motivación y mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Ayerbe López y Perales Palacios, 2020). Y, en tercer lugar, se ha decidido implantar el Aprendizaje Colaborativo para que, de esta manera, la actividad se encuentre elaborada por todas las partes integrantes de la pareja y para que la responsabilidad recaiga en ella y no en el profesorado, pues este debe asumir el rol de guía del proceso (Sotomayor García, 2010).

Previamente a la creación del cómic medioambiental tanto en FLE como en ELE, es recomendable comenzar con un formulario oral para conocer el léxico que el estudiantado domina sobre la ecología y el medio ambiente. Si el alumnado de ELE o FLE no dispone de una gran cantidad de vocabulario, se podrá contemplar una intervención didáctica para ampliar su acervo terminológico a partir de actividades que potencien tanto la comprensión y expresión oral como la escrita. Estas acciones despertarán el interés por conocer nuevas expresiones, valga la redundancia, idiomáticas sobre la temática ecologista. Durante esta propuesta

didáctica alternativa dará comienzo la aplicación del ABP que permitirá abordar el proyecto final, el cómic.

Para ello, los propios educandos se segmentarán por parejas, atendiendo a sus intereses y relaciones personales. De esta manera, no se impone ningún tipo de mandato, se otorga una cierta libertad y se procura que el resultado final sea el más idóneo.

Una vez realizada esta división grupal, cada pareja tendrá que llevar a cabo un *brainstorming* o lluvia de ideas para precisar el motivo central de la historieta. El objetivo principal es que su historia sea impactante y que haga reflexionar al resto de agrupaciones. Posteriormente, se deberá esbozar un sencillo *storyboard* para planificar qué se quiere contar en cada viñeta y qué imágenes se van a incluir. El conjunto de ilustraciones puede crearse comprobando el repositorio fotográfico que ofrece BDnF. El *storyboard* tiene que servir para que la historia que se quiera contar tenga coherencia y cohesión. Para ello, tendrán que responder a siete preguntas: ¿Por qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién? De esta manera, se obtienen ideas mucho más desarrolladas y la narración resulta mucho más elaborada.

Tras finalizar todos estos pasos, se da el paso a la herramienta BDnF, la fabrique à BD, donde cada pareja preparará su cómic de forma colaborativa, es decir, cada integrante deberá tomar parte en la elaboración tanto de los elementos lingüísticos como iconográficos para aspirar a un buen producto. De hecho, lo que más importancia suscita es que ambas partes se ayuden para escribir cada globo de diálogo con el propósito de mantener una buena cohesión, adecuación y ortografía.

Cuando estén confeccionados, se fomentará la coevaluación porque se intercambiarán los cómics para que sean corregidos y calificados por el resto de las parejas. Así pues, el estudiantado adquiere una visión crítica y objetiva de las tareas realizadas por otras personas, desarrollando, en consecuencia, una tolerancia y respeto por las concepciones ajenas. Asimismo, al tener que fijar una calificación conceptual, toman en consideración los diferentes criterios de evaluación. Por otra parte, se pretenderá fomentar la autoevaluación para que tanto cada pareja como cada integrante examine críticamente no solo su nivel de aprendizaje durante la

tarea, sino también su grado de participación y colaboración. De esta manera, los educandos toman consciencia de sus valías y deficiencias y pueden intentar combinarlas para adquirir un aprendizaje significativo en torno a la lengua meta que esté estudiando.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados alcanzados se han ajustado perfectamente a los objetivos generales y específicos. En el caso de FLE, los hechos resultantes son cuantitativos, puesto que la propuesta didáctica sí se ha puesto en práctica. Sin embargo, en el caso de ELE, los resultados son cualitativos y, por tanto, se espera que sean semejantes a los alcanzados en el aula de FLE.

Durante la estrategia didáctica, tal y como se percibe en su descripción, se fomenta la mejora de las destrezas escritas, pues, por un lado, han de confeccionar el cómic aplicando correctamente las normas ortográficas y, por otro lado, deben leer, corregir y evaluar otro cómic que ha sido escrito por otra agrupación; todo ello ejecutado colaborativamente para que tanto la expresión como la comprensión escrita se vean potenciadas. Análogamente, las habilidades orales están fortalecidas a la hora de consensuar la temática, la trama y la corrección de la historieta. Es por ello por lo que, gracias a las metodologías activas o emergentes y al aprendizaje competencial, se refuerzan todas las destrezas lingüísticas y las competencias clave (CCL, CP, CE, CPSAA y CCEC) a medida que se adquiere un gusto por la materia medioambiental.

Los estudiantes que han participado en la ejecución de esta práctica educativa han incrementado su léxico en torno a la ecología y han adquirido nuevas estrategias para expresar sus ideas de manera escrita. Asimismo, y aunque no han sido capaces de detectar, en muchos casos, sus errores gramaticales o sintácticos, sí han sabido señalar los fallos producidos por la pareja que les ha tocado corregir, impulsando su saber ortográfico y morfosintáctico. Este hecho afianza una expresión escrita más adecuada a su nivel de estudio. Permite, también, potenciar el interés para aquel estudiantado al que no le apasiona la escritura, especialmente, al

trabajar junto a otra persona con un recurso tan interesante, como lo es el cómic.

En lo que concierne al uso de BDnF, la fabrique à BD, los educandos han agradecido su introducción porque dinamiza y ludifica la confección de un escrito tradicional. Además, al ser un programa tan intuitivo, el proyecto final les ha resultado sencillo de efectuar. De este modo, se incentiva en el alumnado el uso de la CD y se impulsa el conocimiento educativo de las TIC.

## 6. CONCLUSIONES

Para concluir, se puede apreciar cómo la introducción y posterior aplicación de una propuesta didáctica de este calibre despierta en los educandos de L2 una conciencia significativa de las destrezas escritas de la lengua meta. Esta premisa no solo se obtiene posicionando al estudiantado en el papel principal o protagonista del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sino también aproximando los elementos que imperan en su cotidianidad, como las TIC y las aplicaciones móviles. Al unificar ambas cuestiones, se consigue una mayor motivación e interés por la mejora de la comprensión y expresión escrita en ELE o en FLE. Por otra parte, la incorporación del cómic, elaborado colaborativamente en un entorno semi-digital, se transforma en una actividad innovadora que propicia diversos saberes académicos y personales.

A través de la confección del cómic sobre el medioambiente en la *app* BDnF, la fabrique à BD, ha sido posible la imbricación de metodologías activas, como el ABP y el AC, con el propósito de mejorar tanto las destrezas escritas como ínfimamente las habilidades orales. De igual modo, se han optimizado distintas aptitudes personales, destacando, en mayor medida, la capacidad de debate, el espíritu crítico y la resolución de problemas. Ahora bien, el uso de diferentes métodos evaluativos (la coevaluación y la autoevaluación) asegura una mayor sensibilización con respecto a su interés por el idioma que se está estudiando y sus competencias académicas y personales.

Indudablemente, la introducción de una herramienta creada por la BnF en el aula FLE es totalmente coherente, sin embargo, en clase de ELE

puede resultar extraño, sobre todo, al no encontrarse traducida al español. De todos modos, consideramos que, al estar disponible también en inglés, no deja de ser un buen recurso para potenciar las destrezas escritas.

A modo de síntesis, podemos aseverar que, tras evaluar objetiva y críticamente los resultados obtenidos en FLE, esta propuesta de innovación didáctica es estupenda para mejorar la comprensión y expresión escrita, fomentar el empleo de las TIC en el aula de L2 e impulsar tanto habilidades idiomáticas y personales.

## 8. REFERENCIAS

- AA.VV. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes.
- AA.VV. (2021). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Instituto Cervantes.
- AA.VV. (2023). Diccionario de la Lengua Española, Real Academia Española.
- BDnF (2020). BDnF, la fabrique à BD, BnF. Disponible en: <https://bdnf.bnf.fr>
- Ayerbe López, J. y Perales Palacios, F. J. (2020). Reinventa tu ciudad: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la conciencia ambiental en estudiantes de Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 181-203.
- Calero, A. y Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(2), 33-42. DOI: 10.18239/ocnos\_2021.20.2.2274
- Eusebio Hermira, S. (1998). La enseñanza de la expresión escrita en los cursos de E/LE. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, 205-212.
- Fernández Paz, A. (2003). ¿Es un libro? ¿es una película?... ¡es un cómic!. *Educación y Biblioteca*, 134, 72-77.
- Foncubierta Muriel, J. M. y Fonseca Mora, M. C. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo*, 28, 11-42. DOI: 10.17398/1988-8430.28.11
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *RedELE: revista electrónica de didáctica español como lengua extranjera*, 4, 1-19.
- Madrigal Abarca, M. (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Filología y Lingüística*, 34(1), 127-141.

- Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. La comprensión lectora en el aula de E/LE, 5-23.
- Maza Pérez, A. E. (2013). Un acercamiento al cómic: origen, desarrollo y potencialidades. *Perspectivas docentes*, 50, 12-16.
- Miravalles, L. (1999). La utilización del cómic en la enseñanza. *Comunicar*, 13, 171-174.
- Onieva López, J. L. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. Huarte de San Juan. *Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.
- Peralta Lara, D. y Guamán Gómez, V. (2020). Metodologías activas para la Enseñanza y Aprendizaje de los Estudios Sociales. *Revista Sociedad y Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Pérez Pérez, E. (2018). Diagnóstico e intervención en la dislexia, la disortografía y la disgrafía, Lebón.
- Puren, C. (2012). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la «perspectiva coaccional». *Enunciación*, 5(17), 155-160.
- Putska, E. (2022). La bande dessinée: une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE. La bande dessinée: perspectives linguistiques et didactiques, 13-53.
- Rodríguez Pérez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadores en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras?. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 10, 569-588.
- Selfa Sastre, M. y Gómez Devís, M. B. (2019). Estudios científicos sobre la expresión escrita en el aprendizaje de segundas lenguas (2005-2017). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras. RILE*, 11, 1-17.
- Sotomayor García, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, 34, 1-16.
- Valle Larrea, T. P. (2014). El noveno arte en el aula de ELE: el cómic como recurso de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. *Actas de las VI Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, 6-13.
- Vila, I. (1989). La metodología en la Enseñanza de Segundas Lenguas y el Enfoque Comunicativo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(2), 91-93.
- Vilches Fuentes, G. (2014). Breve historia del cómic. *Nowtilus*.
- Vilches Fuentes, G. (2016). Breve historia del cómic digital. *Cómic hoy: una introducción en presente*, 1-38.

## EL MANIQUÍ EN LA NARRATIVA BREVE DE CORTE FANTÁSTICO DE HENRI DE RÉGNIER

---

NURIA CABELLO ANDRÉS  
*Universidad de La Rioja*

### 1. INTRODUCCIÓN

El maniquí o muñeco es un motivo recurrente en la literatura fantástica. Los relatos o novelas de corte fantástico de siglo XIX están repletos de muñecos, autómatas o maniqués; pensemos, por ejemplo, en la Olympia del *Hombre de arena* de Hoffmann. En este sentido, la literatura francesa de la época fin de siglo no será una excepción, el interés por la creación de criaturas artificiales es consecuencia tanto del avance tecnológico como resultado de las concepciones teóricas finiseculares, en las que el artificio se valora más que los elementos naturales. El ejemplo paradigmático en el ámbito francés es quizás *L'Ève future* de Villiers de L'Isle-Adam, pero no es el único<sup>34</sup>.

Ahora bien, aunque la presencia del maniquí en las narraciones del período finisecular no sea un motivo novedoso, el sentido que se le otorga sí presenta cierta originalidad<sup>35</sup>. Así, en los últimos años del siglo XIX,

---

<sup>34</sup> La obra de Henri de Régnier no presenta ningún ejemplo de este tipo, no obstante, como decimos, su presencia no es extraña en las narraciones del siglo XIX. Los tres casos más representativos a nuestro juicio son: *L'homme au sable* de Hoffmann, *Frankenstein* de Mary Shelley y *L'Ève future* de Villiers de l'Isle Adam. Para un mayor conocimiento de la presencia del autómata en la literatura, aconsejamos la lectura de los trabajos de Amartin-Serin (1996) y de Desmarets (1999).

<sup>35</sup> Como decimos, la percepción que se ha ido teniendo a lo largo de la historia de los muñecos y/o maniqués ha ido evolucionando; pero desde el Romanticismo encontraremos siempre esa fascinación salpicada de terror que acompaña invariablemente a estas representaciones que cobran vida poseídas por un ser atormentado o maléfico. La abundancia en la actualidad de películas con una temática que gira en torno a la figura de un muñeco maléfico que cobra vida muestra la dimensión de esta herencia.

muchos de estos simulacros reproducen la imagen femenina y trasladan la perversión que se otorga a esta en la literatura fin de siglo<sup>36</sup>.

Lo mismo ocurre con los autómatas y las figuras de cera. La seducción que despliegan estos motivos<sup>37</sup> adquiere mayor importancia si cabe debido a las inquietudes de este fin de siglo por los problemas de la identidad y de la dualidad<sup>38</sup>.

Henri de Régnier presenta un tratamiento particular del motivo del maniquí. En este trabajo, analizaremos tres relatos del autor, titulados *Le testament du Comte Arminati*, *Le mystère de Fontefrède* y *Le manuscrit trouvé dans une gondole*. Los maniqués que aparecen en estos relatos están vestidos con el traje tradicional veneciano y son de tamaño real, de modo que la identificación con un ser humano, así como su aparente “animación”, se ve reforzada. Otro dato relevante y original, en cierta medida, de Régnier tiene que ver con el hecho de que en ninguno de los ejemplos que vamos a revisar el maniquí reviste los atributos de la *femme fatale*. En cualquier caso, queremos señalar que este autor se sirve de este motivo para mostrar el comportamiento obsesivo y perverso de los personajes que han fabricado y exhibido estos maniqués. Así, *Le testament du Comte Arminati* presenta a un personaje que vive encerrado, sin apenas contacto con el exterior, dominado por la presencia de su amigo asesinado; *Le mystère de Fontefrède* pone el foco en un teatro en cuyo centro se sitúan dos maniqués que representan las figuras de la esposa

---

<sup>36</sup> La misoginia es un tema recurrente en la época *fin de siècle*. En este sentido, la representación femenina como *femme fatale* ha sido ampliamente estudiado por la crítica. Vid. Prince (2008, p. 557 y ss.) y Pierrot (2007, p. 72 y ss.).

<sup>37</sup> Así, por ejemplo, el Museo Grévin de París es inaugurado el 5 junio 1882 por Alfred Grévin, dibujante y escultor. El Museo de Madame Tussauds de Londres comenzó su andadura en la sede actual en 1884, casi 50 años después de que la escultora Marie Tussaud comenzara a mostrar sus figuras de cera. Vid. Grévin (2023) en <https://www.grevin-paris.com/les-ateliers-grevin> y Madame Tussauds London. (2021).

<sup>38</sup> El muñeco de cera –al igual que el maniquí o el muñeco– se arroga de los rasgos pertenecientes al *Doppelgänger* de la Alemania romántica:

“Las figuras de cera crean una proximidad perturbadora con el modelo representado como si de alguna manera el alma del retratado se hubiera quedado pegada a la piel de un material demasiado “orgánico”, quizá demasiado humano. Maniqués, autómatas, esculturas en movimiento, parecen obedecer a un mecanismo secreto, a una fuerza oscura y malvada que anima sus movimientos” (Ballestrero, 2016, p. 96).

infiel y del amante y *Le manuscrit trouvé dans une gondole* diseña un sombrío plan que motiva la locura de uno de los personajes.

## 2. LE TESTAMENT DU COMTE ARMINATI

El título de este relato *-Le testament du comte Arminati-* plantea ya la clave de la esencia del relato. Sirviéndose del *topos* del manuscrito encontrado, el narrador nos presenta la lectura de las últimas voluntades y la confesión del conde Arminati. El relato se sitúa temporalmente en el presente de la escritura, comienzos del siglo XX, y es asimismo el tiempo del narrador y del personaje que ha encontrado el manuscrito. Las indicaciones temporales en este sentido no son excesivamente precisas, tenemos constancia por ejemplo de que el palacio en el que aparece el manuscrito fue comprado en 1905: “Je l'ai acheté en 1905, et c'est en procédant aux réparations que j'ai découvert le bizarre testament en question” (Régnier, 1913, p. 88). Sin embargo, el tiempo de escritura del manuscrito es mucho más preciso y manifiesta una escrupulosidad ausente en el relato marco, la acción se inserta en el siglo XIX y el desenlace de los hechos ocurre el 2 de marzo de 1897, fecha en la que está datado el testamento-confesión.

La narración-marco subraya los aspectos que inciden en la “ilusión”, con la mención, por ejemplo, de los personajes de la *Commedia dell'arte* y del carnaval veneciano. Así, el personaje del gondolero, actúa como intermediario en dos aspectos, intermediario físico, por una parte, porque se encarga de trasladar al personaje-testigo hasta el lugar de los hechos y, por otra, porque ejerce de enlace con la época y los tintes aparentemente fantásticos de los acontecimientos:

Les attitudes du barcarol m'amusaient infiniment. Soit qu'il se tint, la rame en main, sur la poupe de la gondole, soit qu'à l'intérieur du palais il accomplît quelque office domestique, Giovanni me semblait toujours un personnage de la comédie italienne. Avec son long nez, ses yeux mobiles, sa bouche bridée, avec sa ceinture à franges, ses souliers blancs, il avait l'air de figurer dans une pantomime. Sa marche dansée, ses gestes cérémonieux et comiques complétaient l'illusion. Giovanni m'apparaissait comme le carnaval en personne. Son visage lui tenait lieu de masque, et, de rôle, les moindres incidents de la vie.

[...]

Giovanni salua et disparut dans une pirouette que n'eût pas désavouée Arlequin ou Brighella (Régnier, 1913, pp. 79-80).

El espacio difiere de la imagen despreocupada del gondolero. El palacio se erige en una zona retirada de Venecia, los intentos de renovación no han conseguido modificar su aspecto:

la vieille demeure patricienne que mon ami Antoine Terlier habitait dans un des quartiers les plus solitaires de Venise, et qui, malgré les restaurations indispensables que Terlier avait dû lui faire subir, n'en conservait pas moins, avec sa façade verdie mirée dans l'eau d'un étroit "rio", avec ses vastes appartements quelque peu délabrés, un aspect fort mélancolique et même assez inquiétant. Il s'en exhalait une odeur de vétusté et de décrépitude, et les murs semblaient pénétrés des relents de pourriture et de fièvre qui montaient, à marée basse, de la vase puante du petit canal sur lequel s'ouvrait la porte marine du Palazzo Arminati... (Régnier, 1913, pp. 79-80).

La descripción refuerza el carácter vetusto del *palazzo*, insistiendo en los olores, la decrepitud se asocia así con los hedores derivados de la enfermedad y la putrefacción, y sirve de anticipación. El nombre del palacio, Palazzo Arminati, nos conduce asimismo a la identificación dueño-morada<sup>39</sup>, de forma que los atributos del palacio se transferirán al conde. Este será un personaje retraído e inquieto, que vive rodeado de muerte.

Antoine Terlier, dueño actual del palacio y conocido del narrador del relato marco, ha descubierto un manuscrito, el testamento del conde Arminati, El vocablo del que se sirve para referirse a él es *grimoire* (Régnier, 1913, p. 80), que designa tanto un libro de magia como un texto de difícil lectura que exige ser descifrado (Vid. *Le trésor de la langue française informatisé*). Ambas interpretaciones avanzan la esencia turbia y siniestra de lo que contiene.

Presentados el palacio y el testamento, la voz narrativa cambia, ahora será la del conde de Arminati, a través de la lectura de su testamento. Desde el inicio, la culpa y el arrepentimiento de *un misérable pécheur* (Régnier, 1913, p. 81) que no merece ser recordado tras su muerte, sino que "[s]a dépouille soit portée au cimetière de San Michele [...] sans

---

<sup>39</sup> Este elemento es recurrente en Henri de Régnier y lo utiliza para caracterizar tanto a los personajes de sus obras como a personas reales de su época. Vid. Mortelette (2009).

apparat et pauvrement” (p. 81) se ponen sobre la mesa. Esta introducción afligida prologa la enumeración de sus últimas voluntades en cuanto a sus bienes.

Como es habitual en los relatos venecianos de Henri de Régnier, la narración presenta una ambientación dieciochesca y veneciana; en este caso, un retrato, obra de Tiépolo, de su ancestro Pietro Arminati, figura ilustre de la Serenísima República, y una colección de trajes tradicionales venecianos, elementos que serán esenciales para la comprensión del motivo que nos ocupa.

Como ya hemos avanzado, el maniquí en Régnier viste siempre el traje veneciano. Así, estos trajes se exhiben en una serie de maniqués; el foco se centra en “celui qui est debout dans l'alcôve, au chevet de mon lit” (Régnier, 1913, p. 82). Este maniquí, con su traje veneciano, como una presencia fantasmal, recuerda al conde su desgracia y no deja de atormentarle: “Quant au troisième, [...] qui, pendant que j'écris, me regarde à travers les trous de son masque, ah! celui-là, que n'eût-il jamais dressé devant mes yeux sa molle statue de fantôme!” (p. 82).

Este maniquí tiene vida para el conde, la vida que le ha arrebatado a él. ¿Pero qué secreto esconde ese maniquí?

Oui, qui que tu sois, toi qui t'approcheras de lui pour écarter les plis de sa baïta de satin noir et qui t'aviseras de soulever son faux visage de carton, prépare ton cœur à la surprise et à l'horreur! Car c'est une tête de mort avec son crâne poli, ses orbites vides, ses dents affreusement souriantes, que tu découvriras derrière, une tête de mort dont le squelette tout entier, caché dans l'ampleur de l'étoffe, sert d'armature au simulacre qui le dissimule (p. 82).

Régnier va graduando la tensión, interpelando directamente al lector del testamento y, por consiguiente, al lector del relato. Conocemos una a una las fases de esa revelación hasta llegar su culminación: el maniquí es un cadáver. La duplicación de la expresión *tête de mort* acentúa la importancia del crimen. El esqueleto es descrito tenebrosamente y se diluye en las piezas del traje veneciano que han servido para esconder el asesinato.

Esta revelación significa poder librarse de una pesada carga:

Et ce squelette, sache-le bien, n'a pas été placé là par quelque jeu macabre. L'homme dont la chair a recouvert jadis ces os desséchés, à qui a appartenu cette carcasse, n'est pas pour moi un inconnu. Le vivant qui est devenu cette ossature m'a appelé par mon nom. Il m'a dit des paroles d'amitié; bien plus même, il m'a adressé des prières. Ces vertèbres, maintenant rigides, se sont courbées devant moi; ces sèches rotules se sont traînées à mes genoux, mais je n'ai écouté ni paroles, ni supplications. Je l'ai frappé là, entre les côtes; la pointe de mon poignard a touché son cœur palpitant. Cet homme, c'est moi qui l'ai tué; moi, Ettore Arminati; lui, Stefano Capparini! (Régnier, 1913, pp. 82-83).

El pasaje es de una gran fuerza descriptiva. El empleo de frases cortas traduce la turbación del conde, incapaz de pronunciar un discurso coherente: la agitación y el arrepentimiento guían su confesión. Por otra parte, la obsesiva insistencia en nombrar las partes del esqueleto, subrayando su rigidez, y la actitud sumisa y desamparada del amigo sirven para acentuar la atrocidad del crimen cometido. Además, a pesar de la posición subordinada de Steffano Capparini, los papeles se invierten y asistimos a la demostración de la bajeza del crimen cometido, evidenciando así la inferioridad moral de Arminati: “Car je l'ai tué, Stefano! Stefano, mon parent, mon ami, presque mon frère ! et nul n'a songé que je pourrais être l'auteur de ce meurtre impuni” (p. 83).

La confesión hecha, el conde refiere pormenorizadamente los detalles de su existencia después del crimen, una vida coartada por ese maniquí que oculta su verdad. Con el crimen reciente, y a pesar del temor a ser descubierto por la policía, el conde conserva la calma y se enfunda la máscara social. Analiza la situación objetivamente y adopta la decisión que le salvará socialmente, pero le perderá desde el punto de vista moral. La salvación social vendrá de permanecer libre de sospecha, la perdición moral comienza cuando por celos comete un asesinato a sangre fría y decide esconder el esqueleto bajo el traje veneciano:

Une peur affreuse me saisit. Que l'on s'avisât de perquisitionner chez moi, et l'on y trouverait ce squelette dénonciateur. Il fallait m'en débarrasser coûte que coûte, mais j'étais sans doute observé, surveillé. La moindre imprudence me perdrait. Sûrement mes domestiques m'épiaient. Ce fut alors que je songeai à ces mannequins revêtus de costumes de carnaval. Je les avais fait dresser en souvenir d'une fête travestie où Capparini, sa maîtresse et moi, nous nous étions amusés à paraître en authentiques personnages de tableaux de Longhi. N'était-ce pas là justement la cachette souhaitée? Sous les plis de la baüta de satin noir, à

l'abri du masque de carton blanc, le dangereux témoignage de mon crime serait enfin en sûreté (Régnier, 1913, pp. 84-85).

La perdición moral no finaliza ahí, solo es el comienzo, la culpa va consumiendo al conde y la obsesión le esclaviza. Así, paulatinamente, parece el maniquí animarse para usurparle la vida:

Je m'endormis rassuré, mais, dans mon sommeil, je rêvai qu'au matin, en me réveillant, je voyais le masque du mannequin arraché et que la tête du mort me regardait. Son sourire narquois semblait se railler de mes préoccupations inutiles. [...] Or, ce que j'avais imaginé en rêve pouvait se produire en réalité. Aussitôt mon parti fut pris. A partir de ce moment, je ne quittai plus ma chambre que le plus rarement possible (p. 86).

De esta manera, el verdugo se transforma en prisionero y la víctima en carcelero:

Le cœur battant, les mains glacées, je me glissais dans ma chambre. Je soulevais le masque, et un soupir de soulagement s'échappait de mes lèvres, quand j'apercevais le blanc rictus dont m'accueillait mon geôlier!

[...]

Car, désormais, j'étais son prisonnier et je lui appartenais. Il avait confisqué ma vie et m'interdisait d'en user. Pas une fois je n'ai osé enfreindre sa défense, contrecarrer sa muette volonté. J'étais l'esclave docile de ce tyran impitoyable. Il m'a obligé à renoncer à l'amour, à cet amour qui avait fait de moi un criminel, et les ans ont passé sans que j'aie revu celle qui en avait été l'objet si farouchement convoité (pp. 86 y 87).

La salvación es la muerte. El maniquí representa tanto la máscara que cubre al conde Arminati como la que cae y desvela su alma perversa. Algo semejante encontramos en *Le mystère de Fontefrède*.

### 3. LE MYSTÈRE DE FONTEFRÈDE

En este relato el foco se sitúa en una sala de espectáculos, descrita mostrando un gusto por el equilibrio y la decoración elegante:

La salle de spectacle de Fontefrède était délicieuse. Postérieure à la construction du château, elle était de pur style Louis XVI et de proportions charmantes en son exigüité, avec ses loges, son balcon et son lustre à girandoles. Le rideau de la scène était peint de fleurs et d'attribut. Aux lumières, l'ensemble de la décoration devait être exquis, mais il y régnait

un éclairage si singulier, un demi-jour si verdâtre que tout y prenait je ne sais quel aspect fantastique.

C'était vraiment un théâtre pour fantômes (Régnier, 1924, pp. 46-47).

Hay, no obstante, un elemento discordante que genera cierto sentimiento de desazón. Es la coloración verdosa que tiñe el ambiente y que conduce al narrador a hablar de *théâtre pour fantômes*. Porque, de hecho, en el centro del escenario de esa sala, aparece colocada una pareja de maniqués de tamaño humano:

Vêtus, l'un d'un costume de bergère, l'autre d'un habit d'arlequin, deux corps étaient étendus sur le plateau. Ces deux mannequins, de grandeur naturelle, avec leurs figures et leurs mains de cire, avaient l'air de deux cadavres. Roulés l'un sur l'autre, ils formaient un groupe tragique et si macabre qu'involontairement je songeai à quelque drame mystérieux et meurtrier (p. 47).

El pasaje se construye entorno a la idea de dualidad. Por una parte, el tamaño humano de las figuras nos aproxima a la realidad, por otra, el aspecto cadavérico de los maniqués, nos separa de ella, llevándonos a lo fantástico.

La narración se centra en la historia del Marquis de Marvoisin, señor del castillo. Personaje oscuro y tosco que vive recluido y obsesionado por sus experiencias mágicas. La descripción de M<sup>lle</sup> de Clercize, la joven prometida del marqués, es por el contrario clara, y contribuye a la identificación positiva con este personaje, que recibe pues las simpatías del narrador y la compasión del lector:

Mlle de Clercize qui, jeune et belle, consentait à venir s'enfermer dans ce château perdu. Du coup, M. de Marvoisin en passa plus que jamais pour sorcier. Il avait sûrement ensorcelé la pauvre enfant qui ignorait, sans doute, la dure vie à laquelle l'astreindrait un mari hypocondre et tyrannique (Régnier, 1924, p. 49).

Mme de Marvoisin contribuye a la mejoría del carácter del marqués. La joven se convierte en el centro de todas las miradas y las atenciones. El comportamiento de Mme de Marvoisin, aparentemente inocente, sirve al narrador para introducir la idea de que esos sucesos, supuestamente inocuos, son el prelude de una tragedia:

M. de Marvoisin, d'insociable qu'il était, devint le plus accueillant des hôtes. À Fontefrède, chasses, bals, soupers se succédaient sans interruption. Mme de Marvoisin était l'âme de toutes ces fêtes. Très courtisée, elle ne montrait, d'ailleurs, aucune préférence pour aucun de ses soupirants (p. 49).

La desdicha se desata con la visita de M. de la Gironnerie, pariente del marqués que despierta el amor de Mme de Marvoisin:

Il n'en fut pas de même, cependant, quand parut M. de la Gironnerie. Parent éloigné du marquis, M. de la Gironnerie fit une vive impression sur le cœur de Mme de Marvoisin, et, bientôt, ils éprouvèrent l'un pour l'autre une violente passion (p. 49).

El marqués parece no tener constancia, ni siquiera sospechar, de esta relación: “Soit qu'il ne s'aperçût de rien, soit qu'il eût confiance en la vertu de sa femme, M. de Marvoisin multipliait les occasions qui mettaient en présence Mme de Marvoisin et M. de la Gironnerie” pp. 49-50).

En este momento aparece, a nuestro entender, una correspondencia entre el espacio y el personaje del marqués. Al igual que la sala de espectáculos se presenta bajo el signo de la ambivalencia, la figura del marqués adquiere la misma ambigüedad. Su imagen actual, templada y serena, choca con su carácter pasado. Sus actos, inofensivos en apariencia, parecen dirigidos por un doble juego. Este juego es el que otorga a Mme de Marvoisin y M. de la Gironnerie los papeles protagonistas de una pieza teatral, son los “enamorados”, ¿casualidad? Al finalizar la representación, los asistentes esperan en vano que aparezcan. Pero se han esfumado y todo parece indicar que se han fugado juntos:

Le soir de la représentation, ils y furent au-dessus de tout éloge et la nombreuse assemblée réunie dans la salle de théâtre les couvrit d'applaudissements, dont M. de Marvoisin donnait le signal. Cependant lorsque, le rideau tombé, l'assistance eut gagné la salle du souper, on attendit en vain la charmante Bergère et l'ardent Arlequin. Leur absence ayant fini par inquiéter, on se mit à leur recherche, mais à leur place, on ne trouva d'eux que les costumes qu'ils venaient de quitter et un court billet par lequel ils avertissaient M. de Marvoisin qu'ils s'étaient juré un amour éternel et que la mort seule pourrait les séparer.

L'enlèvement nocturne de Mme de Marvoisin par M. de la Gironnerie causa un scandale considérable. Seul, le marquis n'en parut pas affecté (Régnier, 1924, p. 50).

La reacción del marqués no deja percibir sus emociones, sin embargo, encarga unos maniqués idénticos a los desaparecidos y que manda traer en ataúdes. Son las “vivas” imágenes de ambos y visten el mismo atuendo que en la obra. El marqués organiza su puesta en escena, dispone los “dobles” y les dispara sin miramientos. ¿Ha consumado su venganza?

Elles [deux grandes caisses] contenaient deux mannequins de grandeur naturelle et reproduisant fidèlement les traits de Mme de Marvoisin et de M. de la Gironnerie. Ces deux mannequins revêtus des habits qu'avaient portés les deux amants en leurs rôles, M. de Marvoisin les fit dresser sur la scène du théâtre, les lustres et les girandoles allumés, puis, s'étant éloigné à bonne distance, il les abattit, l'un et l'autre, au pistolet, chacun d'une balle à l'endroit du cœur (p. 51).

Una puesta en escena semejante tiene como objetivo subrayar el juego entre apariencia y realidad, entre vida y muerte. Dicho simulacro sirve al marqués para refrendarse como amo y señor de la vida de los enamorados, además de escenificar el asesinato de ambos.

A partir de aquí, la incertidumbre se adueña del relato. ¿Se ha servido el marqués de su saber en ciencias ocultas para convertir a los enamorados en maniqués y luego matarlos?

Ces deux cadavres étaient ceux de Mme de Marvoisin et de M. de la Gironnerie. Que s'était-il passé? Avaient-ils, eux-mêmes, mis fin à leurs jours dans quelque égarement ou dans quelque désillusion d'amour? Avaient-ils été assassinés? Le vol n'avait pas été le mobile de l'assassinat. Vengeance, alors? Était-ce le marquis de Marvoisin qui avait dirigé la main des criminels? Le voyage du marquis à Paris, où il avait conservé des relations assez suspectes, avait-il servi à préparer l'attentat ou bien les deux fugitifs avaient-ils été victimes d'une de ces opérations d'envoûtement, comme il en est rapporté dans les livres de magie, et dont le marquis était bien capabl? (Régnier, 1924, p. 52).

El cierre del relato hace patente la destreza de Régnier para conseguir sembrar la duda y que el enigma perdure. El último párrafo está construido mediante una sucesión de preguntas para las que el lector solo tiene una respuesta.

A posteriori, todo cobra sentido. M. de Marvoisin quiso probar la fidelidad de ambos. El papel de enamorados en la obra también adquiere una

nueva significación. Las piezas del puzle encajan y revelan el guion completo del macabro plan del marqués de Marvoisin.

#### 4. MANUSCRIT TROUVÉ DANS UNE GONDOLE

Este relato sigue el canon de la literatura fantástica: un narrador relata en primera persona unos sucesos contenidos en un manuscrito encontrado. Este artificio de distanciamiento tiene como objetivo reivindicar la *objetividad* de unos hechos que el narrador *se limita* a transmitir. Sin embargo, desde el inicio de este marco tradicional, los signos que siembran la vacilación se repiten. Primero, el carácter críptico del manuscrito –“Il était écrit en vénitien et les caractères en étaient peu lisibles” (Régnier, 1924, p. 7) –, seguidamente su vetusted que hace eco a un misterioso pasado: “C'était un cahier couvert de maroquin rouge. La reliure en était ancienne et assez usée. Il contenait, parmi pas mal de pages blanches, un certain nombre de feuillets chargés d'une écriture jaunie par le temps” (p. 6). Por último, la su carácter inconcluso y el interés del narrador por saber qué ha sido del manuscrito completo:

ce cahier de maroquin, d'un fragment des mémoires d'un certain comte Pastinati, de Venise. Ces mémoires avaient dû être rédigés dans les premières années du XIX<sup>e</sup> siècle. Le cahier n'en contenait que le commencement, une vingtaine de pages. Le reste en est-il perdu ou enfoui dans quelques archives? Je ne sais (p. 7).

El personaje-narrador del manuscrito, modelo del hombre fin de siglo, aunque los hechos narrados pertenezcan a los inicios del siglo XIX, tiene un halo enigmático. Detalla con precisión su origen familiar y su juventud, en la que la diversión, la despreocupación y la ausencia de responsabilidades marcan la pauta. Este tipo de vida es la excusa para la aparición en el relato de un elemento esencial de la Venecia de esa época: el traje veneciano y sobre todo la máscara de la que se sirven para cubrirse el rostro.

Este personaje lanza un alegato, bajo el que se oculta Henri de Régnier, en favor de la gloria y el pasado floreciente de Venecia:

Je ne commence pas ces mémoires dans le but de demander à la postérité une gloire que ne méritent ni mon nom, ni mes talents, ni aucune des circonstances de ma vie, mais dans l'intention de noter pour moi-même

les souvenirs de ma jeunesse et de revoir en pensée ce que fut notre belle Venise avant que le souffle des révolutions eût détruit l'édifice admirable de son gouvernement unique et mis à bas la gracieuse architecture de ses mœurs. On ne trouvera donc en ces pages nul récit des événements historiques auxquels j'ai, malheureusement, assisté, puisqu'il m'a été donné de survivre à l'infortune de ma patrie. Je ne chercherai donc qu'à présenter le tableau de l'existence heureuse et charmante dont jouirent les Vénitiens d'hier, en y mêlant le conte de certaines aventures propres à faire connaître notre caractère national ou à divertir par leur singularité. D'ailleurs je ne vise pas à composer un ouvrage suivi et n'ai d'autre prétention que celle de me soustraire aux ennuis du présent par le rappel des plaisirs passés (Régnier, 1924, pp. 8-9).

La discordancia entre la juventud del narrador en la Venecia de la pompa y el boato y la Venecia decrepita y decadente de sus últimos momentos, muestra la nostalgia propia de Régnier.

El acento está puesto en la vida del narrador del manuscrito, “car si l'auteur avait assisté aux derniers jours de la Sérénissime République, il avait auparavant vécu de la pittoresque et de l'indolente vie vénitienne” (Régnier, p. 7). Este se detiene en describir con esmero el atuendo tradicional veneciano. La capa, el sombrero, y la máscara, introducen de pleno el tema de la identidad en el relato:

C'est un de nos usages les plus singuliers et sur lesquels on a disserté à perte de vue. Notre ville en prenait une physionomie unique. Ce fut là une de nos libertés les plus chères. On portait le masque environ cinq mois de l'année et à toutes les cérémonies extraordinaires. Il consistait en un manteau de taffetas noir qui descendait jusqu'aux talons et que l'on nommait *tabaro* et en un capuchon de dentelle ou de crêpe noir, appelé *baüta*, qui retombait sur les bras et ressemblait à un camail fermé. Avec cela, le chapeau et la *maschera* de carton blanc. Sous ce costume, chacun jouissait du droit à l'incognito. Il formait un refuge inviolable. On le portait dans la rue, au café, au théâtre, partout et jusque dans les églises. Il était notre privilège et sa renommée universelle attirait chez nous les étrangers (Régnier, 1924, p. 11).

El narrador revive sus años felices y se detiene en indicar su interés por la magia y la cábala, entrelazado, en este caso, con el sentimiento amoroso. La presentación de la signora Bettini, el personaje femenino protagonista, acentúa este hecho:

Cette signora Bettini était une jeune veuve et une des plus jolies femmes de Venise. Elle avait beauté aussi bien de corps que d'esprit. Parfaitement faite, et du visage le plus agréable, elle chantait et dansait à ravir.

Nos caractères s'accordaient à merveille. Une société choisie se réunissait autour de la Bettini. Elle recevait beaucoup de monde et chez elle on parlait de tout avec la plus charmante liberté. Sa curiosité s'étendait à toutes choses et même jusqu'aux sciences occultes, qui étaient alors en grande faveur (p. 13).

La signora Bettini, es un dechado de virtudes: es bella, encantadora, posee el don de la danza y del canto; además es viuda. Siguiendo el gusto de Régnier por la ambivalencia, la dama aparece caracterizada con ciertos rasgos oscuros y dudosos, su inteligencia y curiosidad han motivado quizás su inclinación por las ciencias ocultas.

El tercer personaje digno de mención en este relato es Monsieur Calamuzzi, un personaje siniestro –un brujo o un hechicero-, iniciado en las artes oscuras y que aparentemente conoce el secreto de la transmutación o de la transustanciación. Este personaje ejerce un notable influjo sobre la signora Bettini, que el narrador recuerda insistentemente:

C'était un grand homme maigre et noir, avec un long nez couvert de verrues. Il excellait à dresser la pyramide et à tirer des horoscopes. Il allait même jusqu'à prétendre au secret de faire de l'or malgré quoi, il était assez pauvre et habitait une méchante maison dans l'île de San Giorgio in Alga, qui est une des plus solitaires de la lagune, du côté de Fusine.

La Bettini raffolait de ce vilain sorcier. Il ne se passait guère de jour qu'elle ne l'envoyât chercher en gondole pour le consulter [...] (p. 13).

Junto a Calamuzzi, el barón Massenbach, de origen alemán. Régnier suele conferir la nacionalidad alemana, o algún tipo de relación con Alemania, tanto a los personajes adeptos a las ciencias ocultas, como a aquellos miedosos o supersticiosos. En este caso, el barón Massenbach, que nos recuerda a Nathanaël, protagonista de *L'homme au sable*, es un ser que inspira vergüenza y compasión:

Ce Massenbach était un gros homme pansu sur de courtes jambes, avec une face rougeaude et toujours quelque peu suante. Ce qui nous réjouissait le plus en lui était la sincère épouvante dont il témoignait pour nos divertissements cabalistiques. Le baron était stupidement superstitieux et crevait de peur à nos simagrées. Il croyait aux fantômes, aux revenants et à toutes les billevesées du même acabit (Régnier, 1924, pp. 14-15).

Como podemos ver, la descripción incide en su aspecto poco agraciado y en su carácter pusilánime. Sus pretensiones con respecto a la signora Bettini hacen de él un rival tanto para el narrador como para Calamuzzi.

Así, los actores de la historia tienen un papel que desempeñar. La signora Bettini es el objeto del deseo. Deseo amoroso por parte del narrador y por parte del barón Massenbach; deseo amoroso e “intelectual” por parte de Calamuzzi. Los actos, las reacciones y los destinos de los personajes vienen dados por este rol dominante.

La Bettini y Calamuzzi ponen en escena un juego en el que el barón de Massenbach, ajeno, será la víctima. Su inocencia hace que confíe en el narrador quien, por una *idée diabolique*, lo entrega a las maquinaciones de Calamuzzi:

A ces doléances, je ne sais quelle idée diabolique me traversa l'esprit et me fit répondre au baron que, dans la situation où il se trouvait, le seul homme qui le pût secourir était Calamuzzi. Seul Calamuzzi pourrait l'aider à se faire aimer de la Bettini, car il avait à sa disposition des philtres si puissants que nulle ne résistait à leur effet (pp. 15-16).

El juego comienza, Calamuzzi pone en marcha su plan. Sus dos rivales son citados, pero con niveles de conocimiento y participación muy diferentes, lo que marcará sus destinos. El narrador va a asistir, en palabras de Calamuzzi, a “un spectacle qui ne manquerait pas de [lui] satisfaire” (p. 17). Así, la puesta en escena responde a un espectáculo teatral. El narrador-protagonista toma asiento y desde allí puede ver una sala iluminada, cuyo foco se dirige a un diván que ocupa la signora Bettini.

Los hechos presentados y la atmósfera recreada aúnan los rasgos propios de un relato fantástico, a la vez que destacan en el *côté* representación. La miscelánea de campos léxicos, de interrogaciones retóricas y la yuxtaposición buscan acrecentar sensación de desasosiego y con ello aumentar la tensión. Estos elementos van *in crescendo* hasta el clímax, como en cualquier obra de teatro:

Ce cabinet avait pour toute ouverture une lucarne ronde; elle donnait sur une salle assez grande et assez éclairée au fond de laquelle était disposé un lit de repos, mais quel ne fut pas mon étonnement, quand je reconnus, à demi étendue sur ce lit, dans une pose qui lui était familière, la Bettini elle-même! Car c'était bien elle, et bien qu'elle fût en masque et en baüta, aucun doute n'était possible. L'œil d'un amoureux ne se trompe point. Que faisait à cette heure la Bettini en ce lieu solitaire? De qui se jouait ce misérable Calamuzzi? Était-ce de moi ou de Massenbach? (Régner, 1924, p. 18).

La Bettini aparece vestida con el ropaje veneciano y la máscara y, aunque el narrador-protagonista no duda de la identidad del personaje de la escena, la conclusión deja claro que lo que esconde la máscara responde a la apariencia:

Le baron avait porté la main au masque de la Bettini et soudain, derrière ce masque détaché, apparaissait, au lieu du charmant visage de ma Bettina, une affreuse tête de mort, tandis que le baron de Massenbach, à la renverse, s'effondrait sur le pavé, en poussant un cri terrible, aux pieds du mannequin que le diabolique Calamuzzi avait façonné avec une étonnante habileté à la ressemblance de la Bettini et dont le macabre épouvantail grimaçait au-dessus du corps inerte que... (p. 19).

El barón ha sido objeto de una broma macabra por parte de Calamuzzi, la figura que supuestamente correspondía a la signora Bettini no es sino un maniquí. Lo que se oculta bajo la máscara es la muerte.

El manuscrito se corta en ese punto lo que fortalece el efecto fantástico. El relato marco procede a la conclusión del relato y provoca un efecto ambiguo; por una parte, salvaguarda el efecto fantástico; por otra, lo invalida; en este sentido, la labor del narrador es fundamental. La modalidad narrativa articula ese efecto fantástico a través de preguntas para las que no hay respuesta y de estructuras concesivas o adversativas, cuya finalidad es la de conservar la duda:

Comment avait fini l'aventure du baron allemande? En avait-il été quitte pour une syncope ou son évanouissement avait-il eu des suites plus définitive? Quoi qu'il en eût pu être, j'avais été un peu déçu, car je n'ai pas grand goût pour les histoires du genre de celle que le comte Pastinati avait cru bon de rapporter dès le commencement de ses mémoires interrompus. J'aurais préféré quelque anecdote plus gaie et plus plaisante, comme le comte en faisait prévoir. Néanmoins rien ne prouve que la mésaventure du pauvre baron de Massenbach ait fini tragiquement et que les masques de Venise lui aient toujours joué d'aussi vilaines farces. Mais le cahier de maroquin n'en dit pas davantage. Je le conserve parmi mes souvenirs vénitiens et il figure dans ma vitrine à côté des objets que j'ai rapportés de là-bas, parmi mes coffrets peints et mes faïences de Bassano et non loin d'une petite tasse de laque noir où l'on distingue un minuscule personnage doré portant le tabaro, la baüta et la maschera, comme les portaient au temps de leur jeunesse, le comte Pastinati et la belle Bettina Bettini (Régnier, 1924, p. 20).

La última frase se centra en el traje veneciano, desplazando así el interés hacia el disfraz y la máscara como rasgos definitorios tanto de Venecia como de los personajes capitales de la historia.

## 5. CONCLUSIONES

A través de este análisis, hemos podido constatar que los rasgos más destacados de los relatos estudiados. Estos pueden resumirse en la importancia que Henri de Régnier confiere al traje tradicional veneciano, en el que la prenda principal es la máscara que esconde el rostro y en la presencia constante de las *masques*, es decir, los personajes pertenecientes a la *Commedia dell'arte* italiana.

*Le testament du Comte Arminati*, *Le mystère de Fontefrède* y *Manuscrit trouvé dans une gondole* coinciden en la puesta en escena de uno o varios maniqués que revelan la identidad depravada de los personajes-protagonistas. Así, *Le testament du Comte Arminati*, cuyo protagonista está dominado por el sentimiento de culpabilidad. En *Le mystère de Fontefrède*, el marqués de Marvoisin, se erige en castigador perverso y en *Manuscrit trouvé dans une gondole* hemos presenciado un juego macabro fundamentado en la representación teatral, que escenifica y cuestiona los pilares básicos sobre los que se asienta el juego social.

## 6. REFERENCIAS

- Amartin–Serin, A. (1996). *La Création défiée. L’homme fabriqué dans la littérature*. Presses Universitaires de France
- ATILF - CNRS & Université de Lorraine. LFi : Trésor de la langue Française informatisé. Consultado el 1 de febrero de 2023, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Ballestrero, R. (2016). Desde la contorsión de la realidad a lo siniestro: el incómodo hiperrealismo de maniqués, muñecas, efigies y figuras de cera. *Brumal*, IV (2), 93-115
- Desmarests, H. (1999). *Création littéraire et créatures artificielles: L’Eve future, Frankenstein, Le Marchand de sable ou le je(u) du miroir*. Éd. du temps
- Grévin. (2023). *Les fondateurs du musée Grévin*. <https://www.grevin-paris.com/les-ateliers-grevin>

- Madame Tussauds London. (2021). Our history.  
<https://www.madametussauds.com/london/information/our-history/>
- Mortelette, Y. (2009). Henri de Régnier portraitiste du Parnasse. En Les journaux de la vie littéraire: Actes du colloque de Brest, 18-19 de octobre 2007. Presses universitaires de Rennes, <http://books.openedition.org/pur/38899>
- Pierrot, J. (2007). L'Imaginaire décadent (1880-1900). Publications des Universités de Rouen et du Havre
- Prince, N. (Ed.) (2008). Petit musée des horreurs. Nouvelles fantastiques, cruelles et macabres. Robert Laffont
- Régnier, H. (1913). Le plateau de laque. Mercure de France
- Régnier, H. (1924). Les bonheurs perdus. Mercure de France

## EL RETORNO DE MIGRANTES A TRAVÉS DE LA REPRESENTACIÓN FÍLMICA: EL CASO DE *THE RETURN* (MALENE CHOI, 2018)

---

LUCÍA LERMA PARRA  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

El cine constituye a día de hoy una importante fuente de producción y reproducción de los fenómenos migratorios. Mediante sus representaciones podemos comprender las distintas maneras de imaginar el proceso migratorio y sus complejas manifestaciones. En el caso del retorno de los migrantes, además de ser objeto de interés por las disciplinas científicas, este fenómeno cobra especial complejidad en la imaginación y creación artística, al verse involucrado en muchos procesos subjetivos y emocionales.

Sin embargo, la vivencia del retorno es mucho más compleja y contradictoria que esta fácil explicación, y el desplazamiento y alejamiento de los migrantes que retornan son clave para la comprensión del fenómeno. A través de este filme, *The Return* (Malene Choi, 2018) se reflejan las maneras de imaginar ese desarraigo, ese sentimiento de no pertenecer realmente al lugar de origen. La película cuenta la historia de dos jóvenes daneses de origen coreano, que vuelven a Corea para encontrar a sus madres biológicas. Hablamos, por tanto, de personas nacidas en Corea, pero criadas y socializadas en Europa. Personas que no mantienen ninguna relación ni conexión con el origen, más allá de ser el lugar donde nacieron. Por esto, el cuestionamiento del origen cobra una fuerza especial en esta propuesta, a través de silencios provocados y escenas intensas. Los protagonistas se encuentran sin recursos ni palabras para expresar cómo se sienten ante la auténtica odisea de encontrar a sus madres en un país desconocido en muchos sentidos.

Ante esta complejidad, las formas cinematográficas como formas artísticas ayudan a producir el entendimiento y el sentimiento de esta experiencia. De esta manera, un análisis filmico y discursivo de esta película nos permite entender no sólo el fenómeno del retorno, sino las nociones de pertenencia y arraigo, de raíces y desapego a través de la estética.

## 2. OBJETIVOS

Al tratarse de el estudio de un caso, enmarcamos los dos objetivos principales en el análisis de la producción audiovisual. Estos objetivos son:

- Producir significados sobre la experiencia del retorno en base al análisis filmico de una película.
- Analizar la forma cinematográfica con relación a los elementos estéticos de una película (cinematografía, estructura narrativa, ejecución del argumento...) para la comprensión del fenómeno de la adopción internacional en Corea.

## 3. METODOLOGÍA

Para definir la metodología del análisis, desde el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada proponemos un modelo que se enfoque en el proceso cinematográfico. Este proceso se define como contenedor de significados sustanciales para entender las migraciones. De esta manera, resulta relevante considerar el filme no como producto final sino como proceso que nunca termina.

En la configuración de este modelo, es importante tener en cuenta esta perspectiva. Para ello integramos algunas referencias que resultan clave para definir la metodología: Benschhoff (2009), Cardullo (2015), De la Peña Martínez (2014), Casetti & Di Chio (1991), Lewis (2013), Marzal Felici & Gómez Tarín (2007), Wildfeuer & Bateman (2016). Estos autores teorizan acerca de los elementos y los procedimientos que han de tenerse en cuenta a la hora de analizar películas. Algunos de estos autores, como Casetti & Di Chio (1991) establecen así procedimientos clave como reconocer, comprender, descomponer y recomponer. Otros, como Benschhoff (2009) hablan de fases más generales como el reconocimiento

de la película, el estudio de la ejecución del argumento y el análisis de las interpretaciones del espectador.

En lo que ocupa a este caso, no nos interesa definir tanto los conceptos o fases del procedimiento como explicitar la perspectiva y los elementos que se van a analizar.

Por ello, aunque no existe un modelo preestablecido que de manera inequívoca nos permita abarcar todo el análisis de un filme, sí destacamos algunos componentes clave que sintetizan y ordenan el conocimiento que puede producirse con este análisis. Comenzando con el reconocimiento de la película que teoriza Benschhoff (2009), centrado en el contexto de producción, y en reconocer los aspectos contextuales como la obra del director, el resumen de la trama, y todos los elementos que resulten relevantes del proceso de producción.

Tras este primer apartado, se plantea un análisis que atienda a la estructura narrativa y el argumento, así como los elementos propiamente estéticos (como la puesta en escena, la cinematografía, la edición y sonido, etc). Por último, el análisis de la exhibición, el mensaje y el impacto del filme. Estos últimos conceptos son difíciles de definir y abordar, pero al depender del análisis anterior no deben suponer un gran salto interpretativo. Se trata de generar una relación entre el contexto de producción y las ideas producidas a través del texto filmico.

En definitiva, se trata de comprender no sólo mediante el estudio y análisis de los elementos que componen el texto filmico (tanto narrativos y discursivos como estilísticos o estéticos), sino también mediante el estudio y análisis de quién hace la película (todos los actores implicados), cuándo se hace, con qué intencionalidad, para quién, y cómo se interpretan los significados que la audiencia pueda generar respecto a la película.

Para nuestro objeto de estudio, los fenómenos migratorios y en este caso el retorno, es importante tomar la perspectiva que bien explica Peña Martínez (2014), donde consideremos que todos los filmes (de ficción o no), remiten irremediabilmente a estilos de vida, hábitos y costumbres y cosmologías de una sociedad y de un momento histórico. Además, en el proceso cinematográfico cabe siempre analizar no sólo cómo se

presentan estos elementos, sino cómo se construyen, reformulan, idealizan, caricaturizan y legitiman.

Por esto, la relación entre la producción y la audiencia como intercambio simbólico cobra relevancia cuando se pretendan estudiar los fenómenos migratorios y la construcción de la diferencia a través de la condición de migrante, ya que su reelaboración o reproducción de imágenes e ideas podrá encontrar un cauce muy efectivo a través de estas representaciones.

## 4. RESULTADOS

Para la organización en la presentación del análisis de este filme, seguimos los apartados planteados en la metodología descrita.

### 4.1. RECONOCIMIENTO DE LA PELÍCULA Y CONTEXTO DE PRODUCCIÓN

Malene Choi es una cineasta noruega de ascendencia coreana nacida en. *The Return* (2018) es su primer largometraje, aunque lleva siendo directora de cortometrajes desde hace más de veinte años. Tanto este primer largometraje como *The Quiet Migration* (2023), una película de ficción estrenada recientemente en el Festival de Berlín, tratan las experiencias de personajes adoptados de ascendencia coreana criados en Occidente. Esta temática tiene que ver con las propias experiencias personales de la directora, que también fue adoptada de Corea y criada en Dinamarca (Balaga, 2023).

El interés artístico de esta directora tiene mucho que ver con la representación y visibilización de esta forma concreta de migración. Ella lo explica así: “Mi intención es hacer visibles nuestras vidas ocultas y mostrar desde una perspectiva interna algunas de las consecuencias imprevistas que crea esta forma habitual de migración” (Mitchell, 2021). Si bien la inmigración asiática en Europa siempre se ha entendido hasta cierto punto como una migración silenciosa, el caso concreto de la adopción es una realidad poco explorada en las manifestaciones artísticas y culturales. Este fenómeno genera una específica situación de desarraigo, que películas como estas intentan captar.

Para situar esta producción debemos hacer referencia brevemente a la situación histórica de la adopción en Corea y los posibles desarrollos de la misma. La migración de Corea a Europa está considerada como un fenómeno más reciente que la migración de Corea a otros lugares, como China, Japón o Rusia (Jo, 2018). Esta diáspora se comprende a partir de la segunda mitad de 1960, especialmente tras la guerra en Corea, llegando a jóvenes de una “tercera generación” en la actualidad. Sin embargo, los migrantes adoptados y posteriormente retornados deben comprenderse por la especificidad de sus condiciones. Es más, los adoptados internacionales son un fenómeno ausente en muchos de los estudios migratorios y de la diáspora (Hübinette, 2004). Sin embargo, es enmarcado en un contexto similar. Con la industrialización y militarización del país entre 1960 y 1990, la adopción internacional (al igual que la emigración, el aborto o la esterilización) eran medidas empleadas para disminuir la sobrepoblación, así como el coste de la asistencia institucional (Lee, 1989, citado en Hübinette, 2004). Además, se desarrolló en estos años un auténtico negocio de agencias de adopción que perdura hoy en día y que cobra importancia en este filme.

Cabe en este momento por otro lado hacer referencia al concepto del retorno y su cabida en este filme sobre la adopción internacional. El retorno tiene una conceptualización muy compleja, que depende de nociones limitadas como el origen y el destino en lo que se refiere al fenómeno migratorio (Pascual de Sans, 1983). Sin embargo, lo que nos interesa en este análisis no es tanto reflexionar sobre el concepto del retorno sino explorar cómo este filme lo introduce para plasmar el fenómeno de la adopción. El mismo título *The Return* ya resulta interesante para valorar esta experiencia dentro de lo que conocemos como proceso migratorio.

Además, tal y como acertadamente teoriza Sayad (2010), el retorno por definición es algo imposible, ya que es imposible retornar al momento anterior a la migración, volver a un mismo punto o a un lugar idéntico. Es imposible, además, volver igual que como uno era antes de dicha migración. En el caso de las experiencias de los adoptados, esto puede resultar especialmente interesante porque la imposibilidad es aún mayor, ya que ni siquiera conocen el lugar al que retornan. Por tanto, el retorno es una vuelta a algo desconocido y por tanto completamente imaginado.

Y eso hace imposible que alcance las expectativas y por tanto está destinado a la decepción. Aun así, la nostalgia, y también la nostalgia hacia algo nunca conocido, puede provocar esa fascinación por el país de origen, la idea de un hogar natal que motive a los adoptados a buscar a sus familias biológicas.

Actualmente, uno de los argumentos para la justificación del retorno de las personas adoptadas a Corea es el desarrollo económico. Se habla de traer de vuelta a los descendientes de la diáspora por motivos económicos. Teóricamente esto sería preferible a otros flujos migratorios ya que estos “migrantes retornados” tendrían más facilidades para la “asimilación cultural” y la “integración social” (Tsuda Gaku, 2010). Además, en comparación con extranjeros étnicamente distintos, no perturbarían la “homogeneidad étnica” del país. Estos motivos se llevan argumentando desde hace años en términos de identidad nacional. Aunque estas personas sólo comparten con el resto de coreanos el lugar de nacimiento, los recientes discursos se han referido a metáforas de amor, cariño y raíces irrenunciables, y la vuelta de los adoptados se justifica como un cultivo de esas raíces culturales (Kim, 2010).

Sin embargo, la experiencia del retorno es mucho más compleja que esta fácil explicación de la racionalidad económica y la reivindicación romántica del lugar de origen. El desplazamiento y alejamiento de los adoptados que retornan son clave para la comprensión del fenómeno.

Para esta comprensión nos servimos de este reciente filme, que es capaz de abordar la incompreensión de estas personas tanto en Corea como en Europa, evidenciando el desarraigo a ambos lugares y cuestionando la identidad. *The Return* (2018) es a menudo definido como un “docudrama”, y es que, si bien es catalogado en diversas bases de datos como un documental, se trata de una película con un guión narrativo y con importantes componentes ficticios. La hibridación en su género también le otorga un sentido documental, ya que algunos de los testimonios de la película son reales e interpretados por esos mismos testigos, es decir, por actores no profesionales que el mismo equipo de producción se encontró en el rodaje.

Así, la película narra principalmente la historia de dos jóvenes daneses de ascendencia coreana, Karoline y Thomas, que se conocen en Corea para encontrar a sus madres biológicas. Ambos carecen de un sentimiento de pertenencia hacia este lugar de origen, y sus similitudes en esta experiencia les hará desarrollar un importante vínculo.

#### 4.2. ESTRUCTURA NARRATIVA Y EJECUCIÓN DEL ARGUMENTO

Para abordar estos elementos en este filme es importante establecer el orden de su argumento. Aunque no sea especialmente interesante dividir el argumento en unas partes o actos tradicionales, sí podemos diferenciar algunos momentos o puntos clave:

- La película comienza con una pequeña secuencia de apenas 3 minutos donde se presentan los espacios vacíos donde se desarrollará posteriormente la acción. La sala de la agencia de adopción o la playa donde termina la película son algunos de estos espacios.
- A continuación, se plantea la presentación del lugar y de la protagonista, Karoline, al mismo tiempo que ella llega al alojamiento especializado para personas en su misma situación. Principalmente jóvenes europeos o extranjeros en busca de su familia biológica. Allí conoce a Thomas, también danés, y conocerá la experiencia de otras personas.
- Ligado a la presentación de estas otras experiencias, se desarrolla la trama de Karoline y la agencia de adopción a la que acude para encontrar a su madre. Esto culminará en un conflicto entre Karoline y la trabajadora social de la agencia. Más tarde, Karoline acudirá por su cuenta al hospital donde nació y descubrirá que la que podría ser su madre falleció.
- A pesar de este desarrollo, Thomas encuentra a su madre, lo que conduce al que se puede considerar el clímax de la película. Se trata de la escena de la comida entre Karoline, Thomas, su madre y la traductora. Esta larga secuencia de aproximadamente de 12 minutos (con un plano secuencia de

alrededor de 8 minutos), donde los protagonistas descubren la historia de la madre de Thomas. Es uno de los momentos más emotivos de la película, aunque mantiene el mismo tono simple que no recurre con facilidad al dramatismo.

Lo importante en el guión y el argumento de cara a estudiar el retorno es sobre todo la falta de palabras, y la inacción e incapacidad de los personajes protagonistas. Se encuentran de repente envueltos en una cultura que se presupone suya, a la que teóricamente pertenecen, pero en la que no saben en absoluto interactuar. Esa torpeza, junto al desconocimiento del idioma y a las expectativas de la traumática experiencia de conocer a sus padres biológicos es lo que da lugar a eso que conocemos como desarraigo. Es esta situación específica que algunas partes del guión saben sugerir muy bien, como las conversaciones entre Karoline y Thomas. Mientras el resto de los testimonios presentan a jóvenes que pese a las dificultades han sabido adaptarse e incluso mantienen un importante vínculo con sus padres biológicos, los protagonistas no consiguen sentirse incluidos ni implicados en esta nueva comunidad encontrada. Ejemplo de esta situación es este pequeño fragmento del guión:

Thomas: Quizá me lo imaginaba increíblemente estético y bonito, ¿sabes?

Karoline: Pero divierte conocer y hablar con gente adoptada de otros países. Compartir eso.

Thomas: Sí, opino lo mismo. Y, de alguna forma extraña, lo encuentro... He visto que miento sobre lo que nos une porque quiero tener mucho en común.

Karoline: ¿Por qué? ¿Sobre qué mientes?

Thomas: Sobre “Eso he sentido”, “Sé lo que es” y “Me lo imaginaba así”. No estoy seguro.

Otro elemento esencial en el desarrollo del argumento es la experiencia de la discriminación de los personajes. Pese a ser daneses y no haber tenido ningún contacto con su lugar de nacimiento, experimentan diariamente las consecuencias de la adopción en Europa. Si bien esta cuestión no es tan explorada en el filme, sí sirve para complementar esa

noción del desarraigo, ese desapego también en Dinamarca, donde tampoco terminan de sentirse integrados:

Thomas: Lo que duele más que dicen, al menos de donde soy, es que volviera a mi país. No me llamas Paki, pero encaja volver al sitio del que vienes. Duele mucho. Porque...no había forma de sacarle sentido a eso.

### 4.3. CINEMATOGRAFÍA

Cabe mencionar el juego entre la cinematografía y el guión que crean una atmósfera distendida y lejana al dramatismo, aunque las experiencias abordadas contengan un gran nivel de intensidad. Esto se debe entre otras cosas a la elección de los planos, la música e incluso el color de la fotografía. Por un lado, el uso de los primeros planos está reducido a momentos muy concretos, en conversaciones personales entre los protagonistas o momentos cruciales del argumento. Sin embargo, la carencia de estos planos en la escena más intensa, la comida con la recién conocida madre de Thomas, resulta especialmente relevante. La interpretación de esta decisión puede ser la pretensión de reflejar el conflicto desde el punto de vista de la comunidad. En lugar de focalizar la atención en una perspectiva concreta o el desarrollo de los personajes protagonistas, la película consigue mostrar una generalidad mediante la atmósfera generada con estos tipos de planos. Consigue así la fotografía atender más a la colectividad que al individuo, algo que, si bien está culturalmente construido, encaja perfectamente con el mensaje de la película. También el uso de una paleta de colores apastelados y en tonos principalmente azules y amarillos crea esa atmósfera ligera pero también bastante cuidada.

**FIGURA 1.** Escena de la comida de Karoline, Thomas y la madre de Thomas, a partir del minuto 58. La madre les cuenta cómo fue la experiencia de tener a Thomas y darlo en adopción.



Fuente: Filmin

**FIGURA 2.** La madre de Thomas se derrumba al recordar su embarazo adolescente y se disculpa ante Thomas por no poder criarlo. Mientras, el resto de los personajes cabizbajos se observan bajo un plano figura que se mantiene durante toda la escena.



Fuente: Filmin

#### 4.4. EDICIÓN

La edición de esta cinta tiene una tendencia general intencionada que junto a la música juegan un papel importante. En la primera parte de la película, los cortes en las secuencias donde los personajes secundarios comparten su experiencia con Karoline son clave. Lo relevante es que estos cortes se producen justo cuando los personajes van a responder a Karoline, a decirle cómo fue la experiencia de conocer a sus padres biológicos. Parece que esta información es aún inaccesible para Karoline, que aún no ha vivido ni vivirá la experiencia, pero también para el espectador, que tendrá que esperar al testimonio de una mujer de mediana edad, que aparece por primera vez en el minuto 38, para conocerla.

Esta decisión de cortar el ritmo narrativo mientras se presentan por primera vez algunos personajes secundarios puede ir en consonancia con la primera secuencia donde se presentan los espacios vacíos, y junto a estos cortes generan cierta unidad narrativa.

#### 4.5. EXHIBICIÓN Y CRÍTICA

Esta película se estrenó en el Festival Internacional de Cine de Róterdam, dentro de la sección Bright Future. También estuvo nominada a mejor película internacional en el Festival de Cine Internacional de Edimburgo. La película cuenta con 4 premios de festivales internacionales (Bruselas, Seúl, Róterdam y Valladolid), y cuenta con 14 nominaciones en diversos festivales de todo el mundo. Al tratarse de una película bastante reciente y exhibida principalmente en festivales, resulta difícil encontrar literatura sobre ella, más allá de la prensa. A través de la base de datos IMDB podemos acceder a numerosas críticas profesionales, donde la tendencia general en cuanto al juicio de esta película es positiva. Al tratarse, además, del primer largometraje de esta directora, ha sido relativamente bien acogida por los festivales y por la opinión pública. Los aspectos negativos que se resaltan, sin embargo, tienen que ver con el ritmo narrativo (Laso, 2019) o su autenticidad debido a su forma híbrida documental (Virone, 2018). Esa hibridación entre el recurso de la ficción y el desarrollo documental ha sido sin embargo valorado positivamente por otros críticos (Clarke, 2018).

En lo que se refiere a su contexto de producción y la realidad involucrada, es destacable que está nominada como mejor película nórdica en el caso del Festival de Gotemburgo, y también recibió un premio a la mejor competición internacional en el Festival de Seúl. Estos hechos nos pueden ya hacer hablar de un cine transnacional, donde difícilmente puede atribuirse una nacionalidad a la película. Aunque la totalidad de la película sucede en Corea del Sur, y el contexto de Europa del norte no sea apenas mencionado, se considera como película nórdica por el equipo, su dirección y la financiación. Pero al mismo tiempo, aunque la mayor parte del equipo sean daneses, y las fuentes de financiación más importantes sean también danesas, también recibe el reconocimiento en Corea del Sur, con premio especial del jurado. Aunque este dato es algo común en lo que denominamos coproducciones, para el estudio de las migraciones cobra especial importancia la simbiosis y el acercamiento entre las culturas de origen y destino.

## 5. DISCUSIÓN

Para integrar los elementos analizados en el apartado anterior, resulta importante comenzar diciendo que podemos enmarcar esta película dentro de lo que podríamos denominar “cine de migraciones” o “cine transnacional”. Si bien se trata de conceptos ciertamente distintos, hablamos de producciones audiovisuales como procesos complejos, que involucran numerosas decisiones y cuya intención tiene más que ver con el reflejo y la producción del proceso migratorio.

En el caso de este filme hemos visto cómo resulta especialmente llamativo el tratamiento de la adopción internacional dentro de ese proceso migratorio, algo que ya establece el título de la película. Este recurso resulta en un sentido artístico una exageración, pone el énfasis en el origen, a pesar de que efectivamente están retornando al lugar donde nacieron.

Sin embargo, nada tienen ya en ese lugar de origen. El desapego que experimentan hacia este hogar natal es ya irremediable, porque el apego a menudo depende de la nostalgia, y la nostalgia se alimenta de los recuerdos. Estos recuerdos, en el caso de las personas adoptadas, son inexistentes, y por tanto este retorno constituye algo absolutamente imaginado.

Cuando se teoriza acerca del retorno, tal y como comentábamos al principio, se habla de su naturaleza imposible, ya que resulta imposible volver al momento anterior a la migración, y también volver idéntico a como uno era. Si en estos casos el desapego también es algo a menudo presente, en el caso de esta película éste es aún mayor. Con esto también nos referimos a un “sentimiento de pertenencia”, algo que también se alimenta de la nostalgia, y de los vínculos que se mantengan tanto en origen como en destino.

En lo que refiere a los aspectos estéticos producidos a través del texto fílmico, podemos valorar cómo este filme constituye una ópera prima construida con mucho cuidado. La mayoría de los aspectos entran en consonancia (la fotografía, los diálogos, el color) para producir una historia de asuntos profundamente emocionales pero alejada del dramatismo. Los elementos analizados generan una unidad narrativa importante para producir una atmósfera que se mantenga durante toda la cinta.

Además, el reconocimiento de todas estas cuestiones por parte de los festivales y los críticos profesionales pone en evidencia la relevancia de mostrar estos fenómenos, y el interés que a día de hoy existe por su reflejo en las producciones audiovisuales.

## 6. CONCLUSIONES

A través de este breve análisis hemos podido producir las distintas formas de representación del fenómeno de la adopción internacional en el caso de una película reciente. Si bien este caso trata un fenómeno bastante concreto y enmarcado en un contexto de producción muy específico, se aprecia cómo estas formas de representación se asemejan en gran medida a muchas producciones artísticas relacionadas con las migraciones y el proceso migratorio.

Dentro de estas experiencias (donde se habla casi siempre de experiencias de adaptación, integración, desarraigo, comunicación, etc.), nos hemos centrado en una fase concreta, el retorno, el cual envuelve todos esos problemas a nivel social, cultural e individual. El retorno es explicado por muchos autores como algo no definitivo, que forma parte de

un proceso circular que a menudo no puede reducirse a una ida y venida desde el lugar de origen hasta el lugar de destino.

En el caso de las personas adoptadas, aquellas que deciden volver a su lugar natal no siempre acaban desarrollando un vínculo con este lugar. Tal y como muestra esta película, además, hay un gran número de escenarios que pueden darse a raíz de este retorno. Las agencias de adopción cuentan con un importante papel para encontrar a las familias biológicas, así como las trabajadoras sociales y la administración de los hospitales. La realidad de la adopción incluye muchos casos fuera de la ley y que no fueron recogidos o debidamente tramitados. Por esto, como sucede también en otros contextos con el tema de la adopción, muchas de estas búsquedas suelen truncarse.

Y aquellos que sí consiguen localizar a sus familias y acceder a ellas, como le ocurre a Thomas en la película, se encuentran en situaciones que difícilmente alcanzan las expectativas, o que son capaces de cubrir ese “vacío” de unas supuestas raíces, un lugar o una persona que perfectamente signifiquen esa procedencia.

Otra cuestión que es menos reflejada en el caso de esta película pero se incluye en la comprensión del fenómeno es el propio desarraigo y la discriminación en Europa. Una parte de los motivos del retorno de estos personajes es precisamente el sentimiento de no pertenencia que a menudo sienten en el lugar donde se criaron.

En definitiva, podemos decir que la representación de este fenómeno desde la perspectiva de las personas adoptadas como adultas supone una propuesta muy interesante. Además, las importantes semejanzas a las historias de los procesos migratorios en general, y la alusión a ese “retorno” en concreto introduce este fenómeno en el imaginario colectivo de las migraciones y la diáspora. Esto enriquece los conceptos de cara al estudio de estos, y permite profundizar en estas cuestiones. Cuestiones que a menudo suelen estar restringidas a unos “perfiles” o “temáticas” más limitadas, en lo que nos referimos comúnmente como estereotipación o dramatización de las migraciones.

Este reconocimiento e interés por conocer estas historias, ligadas a un pasado histórico, pero también a unos productos culturales presentes y

futuros es lo que hace que producciones como éstas signifiquen tanto para estudiar estos fenómenos. Además, este caso concreto permite visibilizar el fenómeno de la adopción internacional en Corea y su tratamiento y análisis dentro de los fenómenos migratorios. Esta experiencia de otredad y desarraigo es compartida por los individuos bajo estas condiciones, y también por ello deben estudiarse bajo esos términos.

## 8. REFERENCIAS

- Balaga, M. (18 de febrero de 2023). Malene Choi. Directora de *The Quiet Migration*. Cineuropa. <https://shre.ink/QAsK>
- Benshoff, H. (2009). *Film and television analysis: an introduction to methods, theories, and approaches*. Routledge.
- Cardullo, B. (2015). *Film Analysis: A Casebook*. Wiley.
- Casetti, F., & Di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Ediciones Paidós.
- Clarke, J. (16 de noviembre de 2018). *The Return*. DMovies: Your platform for thought-provoking cinema. <https://shre.ink/QAsw>
- De la Peña Martínez, F. (2014). *Por un análisis antropológico del cine: imaginarios filmicos, cultura y subjetividad*. Ediciones Navarra.
- Hübinette, T. (2004). *Adopted Koreans and the Development of Identity in the 'Third Space.'* *Adoption and Fostering*, 28(1), 16–24. <https://doi.org/10.1177/030857590402800104>
- Jo, J. O. (2018) *Homing: An Affective Topography of Ethnic Korean Return Migration*. University of Hawai'i Press.
- Kim, E. J. (2010). *Adopted Territory. Transnational Korean Adoptees and the Politics of Belonging*. Duke University Press.
- Laso, C. (21 de julio de 2019). *The Return (2018)*. Film Dreams. <https://shre.ink/QAsO>
- Lee, S. B. (1989) 'Population policy evolution and its demographic consequences in Korea'. *Korean Journal of Public Health* 42(6), pp 25–37.
- Lewis, J. (2013). *Essential Cinema: An Introduction to Film Analysis*. Cengage Learning.
- Marzal Felici, J., & Gómez Tarín, F. J. (Eds.). (2007). *Metodologías de análisis del film*. I Congreso Internacional de Análisis Fílmico (Madrid, 2005). Edipo.

- Mitchell, W. (16 de septiembre de 2021) Danish director Malene Choi shooting second feature ‘The Quiet Migration’ (exclusive). Screen Daily. <https://shre.ink/QAs7>
- Sayad, A. (2010). El retorno, elemento constitutivo de la condición del inmigrante. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 263–273. <https://shre.ink/QAsJ>
- Tsuda Gaku, T. (2010). Ethnic return migration and the nation-state: Encouraging the diaspora to return “home.” *Nations and Nationalism*, 16(4), 616–636. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2010.00444.x>
- Pascual de Sans, À. (1983). Connotaciones ideológicas en el concepto de retorno de migrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 20(0), 61. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v20n0.1392>
- Virone, O. (8 de julio de 2018). Film review: The Return (2018) by Malene Choi. *Asian Movie Pulse*. <https://shre.ink/QAsY>
- Wildfeuer, J., & Bateman, J. A. (2016). *Film Text Analysis: New Perspectives on the Analysis of Filmic Meaning*. Taylor & Francis.

# PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE MÚSICA SOBRE LAS METODOLOGÍAS QUE INCORPORAN ELEMENTOS TECNOLÓGICOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

PALOMA BRAVO FUENTES

*Doctora en estancia de investigación en la Universidad de Málaga*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de nuestras vidas, la música está presente y la empleamos para la transmisión de valores tanto a nivel cultural como a nivel moral. A pesar de ello, con cada reforma e implementación legislativa en el ámbito de educación, la música va perdiendo carga lectiva poco a poco llegando incluso a convertirse en mera asignatura optativa susceptible con ella de desaparición.

Esta es la principal razón que propulsa esta investigación, la indagación de las metodologías empleadas en las clases de educación musical. Conocer de primera mano si los docentes están actualizados en la misma ofreciendo una educación musical de calidad cuya proyección deba impedir la extinción dentro del sistema educativo.

Numerosos autores e investigaciones demuestran la importancia que tiene la educación musical dentro del currículo de la etapa de educación primaria, razones por las cuales se debe apostar por un aumento de carga lectiva de la asignatura y no por la situación contraria que es la que se está llevando a cabo. De esta manera, autores como Gardner (2001) afirman que la música proporciona la capacidad de trabajar la interdisciplinariedad, la cual, según Fraile, (2011) da coherencia a los contenidos aprendidos por el alumnado y, gracias a ello, realizan las actividades con un mayor grado de motivación. Pero, no sólo la motivación entra en juego con el campo de la interdisciplinariedad en la educación musical,

también los idiomas (Besson *et al.* 2011) y las matemáticas (Álvarez *et al.* 2016), entre otros.

## 2. ESTADO DE LA CUESTION

La educación actual aboga por el desarrollo integral del alumnado en todos los planos que conforman su personalidad (Willems, 1992) o lo que podría añadirse, en la potencialización de sus inteligencias múltiples (Gardner, 2001). Para ello, los autores coinciden en la importancia de llevar a cabo un aprendizaje significativo, cercano a los intereses e inquietudes de los estudiantes y mediante una enseñanza activa donde cada uno/a sea protagonista de su propio aprendizaje.

Esta propuesta de metodología activa surge a principios del siglo XX en el movimiento denominado Escuela Nueva propulsado por diferentes músicos y pedagogos específicos de la educación musical tales como; Willems, Orff, Kodaly y Dalcroze. Crearon diferentes métodos aplicables a las aulas de música, con diferencias entre sus principios, pero con una educación activa como base generadora. Así mismo, autores como Delalande (2004) señalaban desde hace tiempo atrás la importancia de la inclusión de tecnología en las aulas como recurso didáctico excelente. De esta manera, el empleo de metodologías actuales que aboguen por el uso de las nuevas tecnologías en el aula de educación musical puede considerarse un acierto en la sociedad actual en la que, el alumnado, es denominado como nativos digitales (Sorcia-Reyes, 2019). Resulta una verdad ineludible mencionar que la tecnología avanza muy deprisa, en ocasiones hasta más deprisa que lo que podemos actualizarnos a ella. Por esta razón, los docentes de música deben estar lo más al día posible de estos cambios y de sus posibilidades dentro del aula (Romero, 2004).

La adquisición de conocimiento basado en la práctica acerca a la teoría de las inteligencias múltiples, así como al desarrollo progresivo y adquisición de competencias clave o, en definitiva, al desarrollo integral de los sujetos. Por esta razón es necesario que el profesorado encamine sus enseñanzas hacia un pensamiento musical en acción que se centre en la adquisición de conocimientos a través de la propia experiencia, así como

alcanzar la incorporación de valores fundamentales en la sociedad (Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo, 2017).

### 3. OBJETIVOS

De acuerdo con las premisas mencionadas en las líneas anteriores, son indudable los beneficios de la inclusión de la educación musical en las aulas de la etapa de primaria al conseguir que el alumnado alcance su desarrollo integral mediante el conocimiento en la práctica y la individualización de la enseñanza. Pero, para poder alcanzar todo lo descrito, los docentes deben estar actualizados en la implementación de metodologías de enseñanza que aboguen por la actividad, la participación, el carácter lúdico y la inclusión de la tecnología vigente en la sociedad del conocimiento en la que nos encontramos. Todo ello, con la finalidad de captar la máxima atención y motivación por parte de los estudiantes y conseguir un aprendizaje significativo y un proceso de enseñanza-aprendizaje fructífero.

Esta investigación, por tanto, surge de la necesidad de conocer la praxis del día a día de los docentes de música y conocer sus opiniones y percepciones referentes hacia la posibilidad real de utilizar tendencias metodológicas actuales basadas en la inclusión de la tecnología como recurso didáctico.

Como consecuencia, los objetivos que plantea esta investigación son los siguientes:

#### 3.1. OBJETIVOS

- Definir las percepciones de los docentes sobre las nuevas metodologías que incorporan la utilización de elementos tecnológicos.
- Determinar los elementos positivos o negativos que participan en incorporación de dichas metodologías.

#### 4. METODOLOGÍA

El diseño metodológico empleado en esta investigación es de carácter meramente cualitativo al emplearse como instrumento de recogida de datos la entrevista en profundidad. Evidentemente, este trabajo busca comprender la visión de tipo subjetivo, al ser percepciones de los docentes, vista desde su propia experiencia personal en los centros educativos y más concretamente en sus aulas de educación musical. Esta subjetividad mencionada puede dar lugar a diversos sesgos de investigación al tratar de plasmar las opiniones personales, sin embargo, autores de la talla de Denzin y Lincoln (2012) enfatizan la utilidad de investigar el objeto de estudio precisamente desde ese punto de vista de cada una de las personas participantes. Punto de vista que tiene en cuenta el contexto y entorno sociocultural concreto en el que se encuentran inmersos/as.

Los participantes, es decir la muestra involucrada en este trabajo, está conformada por un total de 20 docentes. La edad de las personas participantes se encuentra entre los 32 y los 50 años de edad siendo todas ellas funcionarias de carrera desde hace al menos cinco años. El principal criterio de inclusión de estos participantes ha sido ser docentes en activo en la asignatura de música de un centro público situado en la Comunidad Autónoma de Andalucía. De esta manera han participado un total de 6 centros situados en la provincia de Málaga, 8 de Granada, 3 de Jaén y 4 de la provincia de Sevilla respectivamente. Se han realizado entrevistas a los 20 docentes seleccionados que, voluntariamente han querido participar de forma desinteresada en este proceso de investigación. Según autores como Vaquero et al. (2015), son criterios de inclusión validos de la muestra la posibilidad de acceso, así como la disponibilidad de la misma a la participación.

Las preguntas que conforman la entrevista se han obtenido y delimitado tras una validación por juicio de 5 expertos. Tras esta validación llevada a cabo por un grupo focal virtual que permite el diálogo y discusión entre los miembros, dónde se ajustaron y adaptaron algunas de las cuestiones para evitar sesgos de investigación al dirigir las respuestas de los entrevistados. La temática de la entrevista radica en la utilización de tecnologías en las metodologías actuales y su viabilidad e inclusión en sus

propias clases de educación musical. Los datos recopilados han sido analizados siguiendo un proceso deductivo al demostrarse que las preguntas están basadas en este estado del arte.

Por medio de la utilización del correo electrónico se ha enviado información a cada uno de los/las participantes que conforman la muestra estudio acerca de las características y premisas de este proceso de investigación. En dicho medio, además se incluía la posibilidad de añadir su entrevista concreta a un apartado de la aplicación Google calendar de entre los huecos horarios disponibles para ello. Una vez que todos los sujetos completaron dichas premisas se comenzó con la realización de las entrevistas en profundidad.

Con el permiso de los participantes y asegurar la confidencialidad tanto de sus datos aportados como de sus identidades, las entrevistas fueron grabadas con la finalidad de poder transcribir después y ofrecer una información fidedigna a sus aportaciones. Para poder definir a los usuarios sin mostrar su identidad, tal como se ha mencionado, se le asigna un número identificando, así sujeto 1, sujeto 2.. y sucesivos. Usando la técnica de análisis de contenido y agrupando datos en función de las respuestas se han logrado definir las aportaciones para cada uno de los objetivos marcados.

## 5. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En este apartado se ofrecen una relación de las aportaciones principales de cada uno de los sujetos que conforman la muestra de participantes en función de los dos objetivos planteados en este proceso de investigación. Para facilitar su lectura se divide por tanto en dos apartados referentes a dichos objetivos planteados:

### 5.1 PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE METODOLOGÍAS QUE INCORPORAN ELEMENTOS TECNOLÓGICOS.

Para comenzar este apartado resulta fundamental mencionar la afirmación generalizada de toda la muestra participante, la cual afirma que, sin duda alguna, la inclusión de las TIC en el aula de educación musical a través de las diferentes metodologías activas en auge hacen que el

proceso de enseñanza-aprendizaje sea más fructífero para el alumnado al captar más rápidamente su motivación. Así mismo, “se promueve más fácilmente la creación de situaciones de aprendizaje cooperativo entre el alumnado” (Sujeto 2) lo que “mejora, sin duda, la cohesión del grupo y el respeto por las aportaciones de los demás compañeros/as” (sujeto 6). En este sentido muchos de los participantes entrevistados refieren a la realidad de encontrarse frente a nativos digitales “los cuales se pasan todo el día en contacto con tecnología de todo tipo” (sujeto 1) llegando al punto de “saber emplearla mejor que los propios docentes” (sujeto 11). Esto es así, porque “no han tenido que adaptar su hacer diario a la incorporación de esta tecnología, sino que, desde que han nacido han crecido con ella de la mano” (sujeto 19). Además, “han aprendido y aprenden cada día a utilizarla en una edad en la que son esponjas y aprenden todo con muchísima mayor fluidez y facilidad” (sujeto 16). También es cierto que “el alumnado pasa gran parte de su tiempo navegando por diferentes redes sociales a modo de entretenimiento y eso hace que estén más que acostumbrados a mirarlo todo a través de pantallas” (Sujeto 20).

Si se continua y centra el foco de intención en las metodologías que incorporan cualquier tipo de elementos tecnológicos como recurso didáctico que facilita el captar la atención del alumnado la muestra entrevistada relaciona principalmente las siguientes: “*flipped classroom* y metodologías de aprendizaje cooperativo” (Sujetos 3,4,6,8,9,10,12,14,15,16,17,18,10 y 20). De esta manera se puede observar que casi el total de la muestra coincide en estas dos metodologías. Cabe destacar, antes de proseguir, que dos docentes entrevistados (5 y 7) mencionan la técnica de la “gamificación” pero sólo como aporte sin mencionar ni su conocimiento ni su utilización en el aula de educación musical.

El resto de la muestra que define las dos metodologías mencionadas coincide en que “la atracción del alumnado mezclando técnicas de aprendizaje cooperativo con TIC es muy fructífero porque les encanta trabajar en pequeños grupos y con las tecnologías de por medio” (Sujeto 13). Así, aseguran algunos que sobre todo el reparto de Tablet o

portátiles para cada uno de los grupos es “algo que les encanta, y están deseando que ocurra” (Sujeto 8).

Por otro lado, en lo referente al empleo de *flipped classroom*, mencionan que “al alumnado le encanta realizar tareas a través de un ordenador, en lugar de tener que escribir en la propia libreta, es más llamativo y atractivo para ellos” (Sujeto 10).

## 5.2 ELEMENTOS QUE PARTICIPAN EN LA INCORPORACIÓN DE METODOLOGÍAS QUE INCORPORAN ELEMENTOS TECNOLÓGICOS.

La recopilación de datos de este apartado propuesto, sin duda, ha sido muy fructífero puesto que las aportaciones realizadas por la muestra ofrecen conclusiones interesantes a este proceso de investigación realizado.

De esta manera, dentro de los elementos que posibilitan esta inclusión tecnológica se menciona “la apuesta que realiza el profesorado por su formación permanente en el campo de las TIC y de las TAC” (SUJETO 14). Sin duda, “los docentes tratan de actualizarse constantemente dentro de sus posibilidades a los constantes cambios tecnológicos en una sociedad en la que la tecnología avanza muy deprisa y sin freno alguno” (Sujeto 18). Sin embargo, gran parte de la muestra entrevistada coincide en la falta de tiempo del que disponen los docentes para esta formación de modo que tienen que emplearlo de su tiempo personal y de ocio, algo a lo que no todos/as están dispuestos. Debido a “esta falta de tiempo, muchos de los maestros/as no están actualizados a la tecnología para incorporarla en las aulas y, me temo, que no tienen predisposición a ello en absoluto” (Sujeto 1), es más, “bastante tienen a veces con las actualizaciones obligadas por el sistema educativo, tales como la plataforma Séneca, que está en constante cambio y la cual tenemos que aprender a utilizar de forma autónoma, sin ayuda ninguna” (Sujeto 4).

En este aspecto, algunos de los sujetos hacen referencia a la conocida Competencia Digital Docente, mencionando las encuestas y test que han sido realizados por la Junta de Andalucía en el año 2022, para cuantificar dicha competencia en los docentes en activo. Sin embargo, de momento, “parece que solo ha sido con la intención de evaluarnos porque yo no he aprendido nada nuevo, ni se han preocupado por

formarme en nada que no tuviera así que, de momento, no le he visto utilidad alguna” (Sujeto 10).

Por otra parte, tanto a nivel de respuesta de los docentes, como de la revisión de la literatura realizada, queda demostrada la utilidad de la incorporación tecnológica en el aula de música, sin embargo, algunos de los participantes entrevistados aseguran que la poca carga lectiva que incorpora esta asignatura es un elemento fundamental para la dificultad de dicha incorporación tecnológica. Hacen referencia a la premisa de que “con tan poco tiempo de clase a la semana para la música, es muy complicado utilizar la tecnología” (Sujeto 20). Esto es así, porque “muchas veces necesita tiempo de preparación en la propia aula, tiempo que se está quitando de la clase y que hace que esta sea más corta aun y se disponga de menos tiempo para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Sujeto 9). Además, se añade “la alta ratio generalizada de las aulas que aún es un impedimento mayor. Esto es así porque a mayor número de alumnos/as mayor dispositivos necesarios y eso hace que haya que ponerlos todos a punto antes de comenzar la sesión en sí” (Sujeto 5). Sin duda alguna “una bajada considerable del número de estudiantes por clase sería todo un acierto, tal como hacen otros países de la Unión Europea” (Sujeto 6).

A continuación, se menciona un descontento generalizado de los docentes participantes en lo referente a lo que imposibilita la incorporación de la tecnología en el aula de educación musical el mantenimiento y cuidado de los equipos en sí. En este aspecto en concreto, los docentes manifiestan su descontento con esta situación. Según expresan en sus propias palabras son “docentes no técnicos informáticos” (Sujeto 13), es decir que no tendrían por qué “saber cómo se arregla cada dispositivo y cuál es el mejor funcionamiento que se le debe de dar para que su funcionamiento sea siempre lo más optimo posible” (Sujeto 11). El problema radica en preparar una clase que emplea una metodología atractiva basada en la inclusión tecnológica y “llegar al aula y encontrarte con que nada funciona y tener que invertir tiempo en tratar de solucionarlo, muchas veces sin éxito alguno” (Sujeto 15). Es cierto que “algunos centros educativos públicos están muy bien dotados en lo referente a dispositivos electrónicos y multimedia, pero, por el contrario, no

llevan un seguimiento, control y mantenimiento de los mismos dejando todo en manos de los maestros que insisto, no somos técnicos informáticos ni mucho menos” (Sujeto 13).

Llegados a este punto, mención especial merece la brecha digital que es “una realidad presente en parte del alumnado de educación primaria” (Sujeto 2). Es cierto que “desde la llegada de la pandemia por causa del COVID 19, nos hemos puesto muy al día con las nuevas tecnologías, aprendiendo a pasos forzados como usarlas para diferentes aspectos relacionados con la educación” (Sujeto 12) pero, “eso no significa que todas las familias, de repente, tengan a su alcance las posibilidades económicas necesarias para el acceso a dicha tecnología” (Sujeto 7). Es cierto que “los centros educativos han sido dotados con ciertos dispositivos para prestar a las familias que los necesiten, pero no en todos los casos ha sido posible atender todas las solicitudes y, en todos los casos, antes de las vacaciones de verano, estos dispositivos se han retirado sin poder contar con ellos durante su periodo vacacional” (Sujeto 3). Además, “en algunas familias de varios hijos/as se ha contado, en ocasiones, con un solo dispositivo para todos/as, dificultando con ello mucho una funcionalidad del mismo” (Sujeto 8)

Esta situación que muchos/as definen como una realidad que ven a diario en sus aulas (Sujeto 1,3,4,5,7,8,9,10,11,13,14,16,17,18,19 y 20), es condición, en demasiados casos, de que “se plantee otra manera de llevar a cabo esa enseñanza sin la inclusión de dicha metodología basada en la interacción con la tecnología” (Sujeto 7), así, de esta forma, “se evita que se pueda dar el caso de que no funcione algo, para no perder tiempo de la única clase semanal de la que disponemos con el alumnado de la etapa de primaria” (Sujeto 9). Se recalca la premisa de que “el poco tiempo que hay disponible de clase hace que, muchas veces, tengamos que alejarnos de este tipo de prácticas que, si bien son muy atractivas para nuestro alumnado, pueden hacernos perder más tiempo en su incorporación que los beneficios que podemos obtener de ellas” (Sujeto 7).

En este apartado, antes de concluir, es interesante mencionar las ideas aportadas por 3 de los sujetos entrevistados referentes en concreto a la desactualización del uso de la tecnología en sus centros educativos. En este sentido, mencionan que “el claustro, a nivel general, está obsoleto

en el empleo de TIC” (Sujeto 2), esto hace que “cualquier propuesta que propongamos llevar a cabo a nivel de centro, que siempre es más enriquecedor que solo a nivel de aula, sea rechazada de inmediato” (Sujeto 17). Inevitablemente, “este ambiente de trabajo condiciona en muchos casos directamente sobre aquellos que sí queremos apostar por las posibilidades de esta incorporación tecnológica, quitándonos las ganas y la motivación hacia ello. Sin duda, los más perjudicados en este sentido son los estudiantes, eso es evidente” (Sujeto 14). En este aspecto concreto, el Sujeto número 6 afirma tener mucha dificultad para fomentar en su claustro la incorporación de metodologías de este tipo pero que “eso no impide que en las clases de educación musical que son las que imparto, no esté presente para motivar al alumnado y atraerlos hacia los aprendizajes” (Sujeto 6).

Relacionado con este último apartado especificado en las líneas anteriores, se puede mencionar la falta de coordinación de los docentes de música con el resto de profesorado. Es decir, al ser los únicos de su especialidad (en los centros educativos investigados en este trabajo), no se hace necesaria su relación directa para la elaboración de la asignatura con otros docentes de la misma especialidad. Esto hace, inevitablemente que, si su actitud hacia la utilización de este tipo de metodologías es positiva, se implementen mientras que, por el caso contrario, si no son partidarios de las mismas, nunca lleguen a emplearse en las aulas de educación musical, independientemente de su viabilidad o de su utilidad como recurso educativo para el alumnado. “Es difícil innovar en un centro educativo que no apuesta por la tecnología y sin tener un compañero o compañera de la especialidad que te ayude y te apoye a que esto funcione, la verdad es que me siento realmente sola en este aspecto en concreto” (Sujeto 14). Sin duda “es envidiable ver como otros docentes del colegio se coordinan, por compartir la misma materia en los mismos niveles, y se ayudan con todo tipo de recursos, incluidos los tecnológicos, evidentemente. En mi caso concreto eso es imposible pues soy el único que imparte música” (Sujeto, 1).

## 6. CONCLUSIONES

Sin duda alguna, este apartado debe dar comienzo con la premisa establecida, por unanimidad, en la que los docentes entrevistados en este proceso de investigación aseguran la utilidad positiva de la incorporación de metodologías que apuestan por el uso de la tecnología como elemento motivador y captador de atención. Sin embargo, elementos como la escasa formación del profesorado de manera constante, el mantenimiento de los dispositivos y medios electrónicos, la poca carga lectiva destinada a la asignatura de educación musical y la poca intención de actualización en materia TIC de algunos centros, la realidad de la brecha digital y la soledad de los maestros de música (únicos en su especialidad en la mayor parte de los casos) hacen que no todo sea tan sencillo ni tan fácil de implementar en las aulas de educación primaria.

Todas estas premisas deducidas del apartado anterior de esta investigación hacen que, en numerosos casos se emplee en las aulas el método tradicional de enseñanza-aprendizaje con la finalidad, sobre todo, de no perder el tiempo necesario para que los maestros/as sepan implementarlas con éxito y que los dispositivos de los centros educativos funcionen correctamente. Sin embargo, esta conclusión llama la atención pues el total de participantes que conforman la muestra empleada en este proceso de investigación está totalmente a favor de la incorporación y uso de estas metodologías. Sin embargo, existen numerosos elementos que dificultan considerablemente su utilización en las aulas de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y pueden definirse, claramente, con los resultados obtenidos en la recopilación de datos de las entrevistas realizadas.

Además, en este sentido, la educación musical, según palabras de Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo (2017), no solo debe emplear estas metodologías para no basarse simplemente en la adquisición de conceptos musicales y su práctica sino llegar más lejos y tener en cuenta aprendizaje de valores sociales fundamentales. Por ello, conseguir motivación en los estudiantes y predisposición hacia el aprendizaje es fundamental y es algo más sencillo de alcanzar mediante la incorporación tecnológica.

Un apartado que ha sido muy repetido y mencionado en las entrevistas realizadas hace referencia directa a la formación del profesorado en materia de tecnología. Sin duda se insiste en la premisa de que la tecnología va en constante avance, pero, se incide en la realidad de que no se aboga por una formación reglada, funcional y permanente cuyos conocimientos adquiridos puedan ser lo más rápidamente posible incorporados a los centros educativos. Es decir, contenidos viables y útiles para su implementación en las aulas de educación musical.

En este aspecto, el elemento más mencionado es la palabra: tiempo. Tiempo necesario para esa formación docente; tiempo imprescindible para comprenderlo y planificarlo para las clases; tiempo para prepararlo en el aula de música y, finalmente, tiempo para evaluarlo y sacar conclusiones y posibles propuestas de mejora para valorar su utilización, calidad y viabilidad en cada contexto escolar. En este sentido, los docentes participantes en esta investigación, reiteran numerosas veces y de diversas formas sus ganas y predisposición ante la formación en competencias digitales pero su insignificante tiempo disponible para ello dentro de su horario laboral. Esto es razón directa para que, aquellos profesionales que quieran formarse en este tipo de competencias concretas tengan la única posibilidad de realizarlo quitando parte de su tiempo personal o de su tiempo de ocio y eso es algo a lo que no todos/as están dispuestos, como es fácil de comprender. Esta situación lleva a que no se cuente con un profesorado preparado y cualificado al nivel tecnológico y metodológico de la sociedad en constante cambio en la que están inmersos. Una sociedad que envía a los centros educativos los denominados “nativos digitales”, niños/as cuya actividad diaria está rodeada de tecnología desde el mismo momento de su nacimiento.

Por ello, como conclusión a todo este apartado mencionado, quizá una mayor implicación directa por parte de las administraciones educativas en materia de formación permanente del profesorado relacionados con este tipo de metodologías en concreto sería un aspecto muy destacable a tener en cuenta para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y para la actualización del currículo a las realidades de los entornos socio-culturales en los que están inmersos los centros educativos, así como, partir del contexto y la realidad del alumnado que lo conforman.

A pesar de las premisas mencionadas en líneas anteriores, la presencia de brecha digital es una realidad demostrada por los docentes participantes en este proceso de investigación. Una brecha digital que va más allá de la disponibilidad o no de dispositivos electrónicos en las viviendas de las familias, sino que también tiene en cuenta el número de usuarios que necesitan dicho dispositivo. De esta manera, en familias numerosas resulta muy complicado que el niño/a en cuestión realice un correcto seguimiento de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estos dispositivos cuando dispone del muy poco tiempo al día. En este sentido, metodologías como flipped classroom, que emplean este tipo de recursos fuera del aula y del centro educativo, lugar en el que los estudiantes continúan creando su propio aprendizaje, resulta muy complicado y difícil de llevarse a cabo de una forma fructífera. Esta es una de las razones principales por las cuales, el profesorado no suele emplear directamente este tipo de metodologías en sus clases de educación musical en la etapa de primaria.

## 8. REFERENCIAS

- Álvarez, T.; Beltrán, A.; Caballero, A.; Cebrián, L.; Gómez, P.L.; Mas, N. & Whitehouse, J. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de primaria? *Artseduca*, 14, 52-75
- Besson, M.; Chobert, J. y Marie, C. (2011). Transfer of training between music and speech: common processing, attention, and memory. *Frontiers in psychology*, 2, 94
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 23, 17-23
- Fernández-Jiménez, A.; Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107.
- Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society and Education* 4(1), 5-16.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Romero J. B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 23, 25-30.
- Sorcía-Reyes, S. (2019). Popular music, digital technology and society. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 4(2), 15.  
<https://doi.org/10.20897/jcasc/6359>
- Willems, E. (1992). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona. Paidós.

## ANIMALIDAD Y BIOPOLÍTICA EN LA LITERATURA ARGENTINA DEL SIGLO XX

---

XIMENA VENTURINI  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo propongo trabajar la novela *Los galgos, los galgos* (1968) de la escritora argentina Sara Gallardo. A partir de los estudios culturales y lo que se denominó “giro animal”, me propongo aplicar los postulados que Gabriel Giorgi desarrolló en su libro *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica* (2014) empleándolos a los animales que aparecen en la novela. Ya desde el título de la novela, la importancia de los animales —y en especial los perros— es crucial para la adaptación al campo del nuevo estanciero Julián. Además, como analizaré, es interesante pensar el uso biopolítico en relación a la vida de estos compañeros de los protagonistas humanos. En el nuevo campo que hereda el protagonista, no solo habrá perros sino también otros animales que serán destinados a la producción: toros, ovejas, y hasta hormigas, pueblan la novela y la poética de Gallardo. Por otro lado, se trabajará esta alianza humano-animal, en palabras de Giorgi, postulando el papel de subalterno que el personaje de Julián también representa en la novela. El crítico argentino trabajó la relación de estas recientes héroes latinoamericanos y su nueva desterritorialización de cuerpos como ejemplos de la modernidad.

Además, el uso del espacio del campo altamente connotado en la literatura argentina será tenido en cuenta también como importante a la hora de comenzar a pensar el personaje de Julián como estanciero y como perteneciente a la clase alta del país. Si como señala José Amícola, Gallardo misma pertenecía a esa clase alta argentina, no dejaba de ser un sujeto subalterno debido a su condición femenina. Amícola señala esta

ruptura desde el momento que una mujer dialoga con la literatura gauchesca, típicamente escrita por hombres (Amícola, 2013, p. 48). Aparecen en su literatura mujeres protagonistas, y no más esposas y compañeras. Estos personajes femeninos representan también una ruptura con el género como se conocía hasta ella.

## 2. OBJETIVOS

En este capítulo me interesa trabajar la representación de los animales en la novela *Los galgos, los galgos* (1968) de Sara Gallardo aplicando los conceptos varios que Gabriel Giorgi desarrolló en su libro *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica* (2014). Siendo una novela de los años sesenta, la novela demuestra la poética de Gallardo como adelantada a su época por varias razones. No solo porque se trata de una mujer que trabaja la novela rural argentina, históricamente masculina, sino también por su sensibilidad y tratamiento con el mundo animal. Propongo demostrar que en la novela los animales poseen un lugar primordial y la relación que el protagonista tiene con ellos es fundamental para su propia subjetividad. Sus galgos, pero no solo ellos, son parte esencial de la vida del protagonista. Desde un principio, ese campo heredado que se va convirtiendo en una estancia productiva, va a reflejar también su cariño por los habitantes que van poblando ese espacio. Al contrario de lo que se esperaría de un dueño típico de estancia, Julián se ve preocupado por ir modificando el espacio pampeano en el que está. Sufre por su influencia en el vuelo de los pájaros, por ejemplo, que no dejan de chocarse con la nueva casa que él acaba de construir.

A partir de esta sensibilidad del protagonista, me interesa pensar esta proximidad con la vida animal que plantea Giorgi aparece en la literatura Latinoamericana y que se da justamente, a partir de los años sesenta. Esta nueva vida animal deja de existir en contraposición a la vida humana y desaparecen gradualmente las diferencias de jerarquías y se producen un reordenamiento de los cuerpos vivos que conviven en un mismo espacio. De esta manera, trabajaré como la antigua oposición entre humanos y animales se deja de lado y aparece ahora reemplazada por lo que Giorgi denomina como juego biopolítico. Aparecen entonces

aquellas vidas reconocibles socialmente como vidas a proteger y otras vidas que se pueden abandonar.

### 3. METODOLOGÍA

Gabriel Giorgi señala que es a partir de los años sesenta donde se comienza a explorar distintas formas de acercarse a la vida animal en la literatura latinoamericana. Se investigan “nuevos modos de contigüidad; suspende, en fin, un orden de individuaciones” (Giorgi, 2014, p 17). Propongo entonces analizar la presencia y la representación de estas nuevas vidas animales en la novela que cuestionan y crean una escisión en la constitución de la subjetividad de lo humano:

Los usos del animal en la cultura y los modos en que lo animal desafía los límites de lo cultural son modos de reflexionar y responder a esa inestabilidad epistemológica y conceptual (siempre política) en torno a ese *bios* que se convirtió en materia de intervención y dominación y en la instancia de nuevas subjetivaciones. Allí donde el *bios* no responde a un mero programa biológico o natural y donde excede las construcciones culturales que le dan forma, lo animal se vuelve un umbral de exploración crítica y de interrogación estética (Giorgi, 2014, p. 22).

La vida animal se presenta entonces desafiando las lógicas anteriores donde la vida animal era solo vista utilitariamente. Se podría, entonces, pensar en estas vidas animales como anteriormente eliminables, como “nudas vidas” citando a Giorgio Agamben. Giorgi indica que existe entonces un nuevo uso en la literatura que estudia, una nueva inflexión entre la relación de lo humano y lo animal. En este juego biopolítico importan vidas que son reconocidas socialmente y otras que no lo son; alejadas del orden jurídico de la comunidad. Aparece aquí el animal como el artefacto cultural que permite ahora pensar estos paisajes nuevamente. Giorgi señala la importancia del uso de la biopolítica aplicada a las vidas, como iluminadora y que abre a nuevos sentidos. Dice Giorgi sobre la importancia de pensar estas vidas más allá de las diferencias humano-animal como:

El animal que, como veremos, fue clave en ese ordenamiento de territorios y cuerpos, gira sobre sí mismo y reaparece bajo un nuevo ordenamiento en el que la naturaleza deja de ser un exterior insondable y donde las pedagogías civilizatorias y normalizadoras –que fueron un horizonte

de muchas definiciones y políticas de la cultura en América Latina— se desfondan para abrir el campo de otras políticas y otras pedagogías en las que el animal o la relación con lo animal y con lo viviente empieza a ser decisiva (Giorgi, 2014, p. 32-33).

La aplicación de la biopolítica reescribe también la oposición entre naturaleza y cultura. La vida animal pierde entonces la forma tradicional de representación, se vuelve menos un cuerpo figurativo para volverse un borde. Remite, entonces menos a una forma para convertirse en una: “interrogación insistente sobre la forma como tal, sobre la figurabilidad de los cuerpos. La crisis de la forma-animal es así una crisis de ciertas lógicas de representación y de ordenación de cuerpos y de especies” (Giorgi, 2014, p. 34). Estas relaciones entre cuerpos y especies reformulan la forma además de entender el universo que retratan.

A partir de estos conceptos, trabajaré la novela *Los galgos*, los galgos a partir de la nueva relación que el protagonista Julián establece con los distintos animales que pueblan la estancia Las Zanjias.

#### 4. LOS ANIMALES EN LOS GALGOS, LOS GALGOS

La presencia y representación de los animales en la novela es imprescindible, sobre todo para ayudar a Julián en su nueva vida de estanciero (Venturini, 2017, p. 10). Son, por un lado, los perros que le dan título a la novela demostrando la importancia que tienen en la misma. Por otro lado, Corsario y Chispa serán la familia que ni Julián ni Lisa podrán formar. Además, representan muchas veces el verdadero amor de Julián: cuando vuelva de París encontrará con la perra y volverá también a encontrar en ella su gran amor perdido Lisa. Los perros entran en su vida casi al mismo tiempo que hereda el campo, este joven heredero de unos treinta años se entera de estas tierras y un amigo le regalará a Corsario:

—¿De modo que estanciero? —me dijo (creo que mi hermano se puso nervioso)—. Lo primero que hace falta en el campo es un perro. Yo te lo voy a regalar.  
Sentí una emoción muy rara.  
—¿Un perro?  
—Sí.  
—¿Cómo se llama?  
—Corsario.

—¿Corsario?  
—Corsario.  
Me quedé callado.  
—¿De qué raza?  
—Galgo.  
—¿Galgo?  
—Galgo. (Gallardo, 2022, p. 15)

Es con esta llegada, con que se inaugura la vida de estanciero de Julián. Además, este perro, con el tiempo, se va a convertir en el gran compañero de aventuras de Julián (Venturini, 2017, p. 10). La llegada del perro se describe como muy esperada y emocionante, como cumpliendo un destino. Como se verá más adelante, muchos animales irán apareciendo en el campo, pero no todos serán tan bienvenidos como el primer galgo:

Vi a Corsario en cuanto el sulky enfrentó la casa. Estaba acurrucado contra la pared de la cocina. Un galgo gris, musculoso y serio. Solo cuando me acerqué a hablarle comprendió quién había llegado, y entonces se incorporó y movió un poco la cola. Entramos en conocimiento. No le caí mal, creo, aunque estaba abstraído en una tristeza que me llenó de respeto. El perro de Flores se mantuvo a distancia. Lo cual me gustó (Gallardo, 2022, p. 23).

Su llegada también fue importante para Lisa, su compañera a quien reconoció también como alguien importante: “A Lisa también siempre la reconoció como parte importante de su nueva vida: “Salió, vio a Corsario y lo nombró. Él respondió tan cortésmente como me había saludado a mí. Y desde ese día fue a echarse junto a nuestra puerta. (Gallardo, 2022, p. 23). Desde el principio, Julián mantuvo una relación afectiva con Corsario, que después también mantendrá con Chispa. Aquí señalo lo que dice Gabriel Giorgi sobre la literatura latinoamericana que desafía y resiste los mecanismos clasificatorios entre cuerpos vivos, siendo ahora cuerpos atravesados por fuerzas que eluden “toda fijación en una identidad racial o de especie” (Giorgi, 2014, p. 57). Inaugura la novela la posibilidad de otro tipo de comunidad entre hombres y animales, entre el amor a esos perros que se presentan como vidas que importan tanto como las de los humanos.

Por otro lado, a partir de esta nueva biopolítica que señala la novela, Julián no puede convertir su recién heredado campo en una verdadera hacienda le proporcionaba no pocos dolores de cabeza. Sobre todo, el

uso de los animales como medios para hacerla rentable, era algo para lo que el nuevo estanciero no estaba preparado. En sus momentos de trabajo en la ciudad, él imaginaba su vida y lo que podría hacer con su nueva adquisición. Pero no quería convertir su campo y sus animales en una mera transacción económica, Julián quería sentir además que su nueva empresa no era solo buscar dinero sino también una forma de buscar la belleza: “La industria de la zona es el tambo. Pero ser dueño de una tierra y fundar esa cosa mansa, rumiante, me parecía una empresa insignia” (Gallardo, 2022, p. 23). Su decisión de criar ganado parece más una cuestión estética que una económica. Como si dentro de su nueva personalidad que decidió tener, tener vacas no representaba lo que él quería mostrar para el afuera: “Lo que más halagaba mi imaginación era la cría” (Gallardo, 2022, p. 23). Lucía de Leone analiza este trabajo por imitar estancieros que realiza el protagonista hasta convertirlo en una caricatura. Julián practica poses frente al espejo, se deja el bigote, toma mates con sus peones y aprende nuevas palabras (De Leone, 2013, p. 17). Además, de Leone señala algo fundamental para comprender la relación del protagonista con los animales en la novela; su campo se convierte “menos en un predio rentable como era el plan inicial que una casa de *weekend* con derroches” (De Leone, 2013, p. 41). El gasto de dinero excesivo en jardines, sábanas y elementos de decoración, y hasta una piscina, “que se transforma en puro gasto” (De Leone, 2013, p. 41). Todos estos esfuerzos son destinados más para representar un papel que para poner en marcha una empresa rentable. Pero igualmente, y guiado más por un objetivo estético, como señala de Leone Julián “decide desarrendar las tierras y hacerlas propias con la idea de un campo productivo, que más que por la industria del tambo se diferenciara por la cría de razas superiores que le dieran un sello distintivo, la tecnificación, la primera yerra con los galgos de hierro, la llegada de los galgos” (De Leone, 2013, p. 41). De esta manera, Julián decidió criar “razas no muy difundidas como los Charolaises, o peculiares como las ovejas Lincoln” (Gallardo, 2022, p. 24). Pero curiosamente, esta decisión de criar estas razas no fue hecha después de investigar cuál convenía sino por una mera pose que le gustó protagonizar: “[...] rubriqué mi decisión con el gesto de un gran estanciero que contesta a la pregunta de otro gran estanciero; ‘Cría, che’, dije”. (Gallardo, 2022, p. 24). Todo esto se

relaciona con lo que de Leone define como “saberes rurales” de los cuales Julián tampoco se interesa del todo, no dejan de ser una pose que siente que tiene que representar más que un interés real:

“[...] boletines de la Asociación Criadores de Charolais, cuyas páginas pasan del espacio consagrado de la biblioteca a ser materia prima para el fuego” (De Leone, 2013, p. 42). En el cuento, son los perros el objeto de una focalización constante (Pampillo, 2013, p. 131).

Pampillo señala que en la época de la escritora el estudio de la conducta animal no era algo tan desarrollado, y que este gesto de atreverse a darle ese espacio lugar tan importante a los diversos animales era realizar una “transgresión del mundo natural sin caer ni en el horror ni en la superficialidad” (Pampillo, 2013, p. 132). Pampillo señala algo fundamental en la narrativa de Gallardo, que es la jerarquía que les da a los animales en su obra. En su poética, ocurre que es gracias a esta libertad que los animales conquistan que

“superan la jerarquía en que los humanos los han colocado, pero, además, muchos simbolizan por sí mismos la libertad lograda hasta o a pesar de la muerte” (Pampillo, 2013, p. 132).

Muchos animales como caballos, gatos, leones, ratas y pájaros aparecen en la poética de la escritora argentina, pero también “hombres acoplados con monstruos cuya identidad humana o animal queda en penumbra” donde también la relación con los animales hace que aparezcan “hombres que sufren una metamorfosis animal” (Pampillo, 2013, p. 132). En este sentido, es interesante pensar lo que señaló Gabriel Giorgi en relación a los animales en *Los galgos, los galgos*, donde en la literatura latinoamericana comienzan a existir “otros modos de filiación y de afecto que pasan por lo animal” (Giorgi, 2014, p. 49). El personaje de Julián escapa a la lógica de uso de esas vidas y cuerpos que habitan el espacio de la estancia, realiza lo que Giorgi define como una revuelta “contra un orden a la vez económico y político que se expande, coloniza y reduce la vida de los cuerpos a recursos y mercancías” (Giorgi, 2014, p.50). Un ejemplo claro de esto es su relación con los caballos, por ejemplo. Estos animales son indispensables en una estancia tradicional, en la novela Julián habla de ellos de una manera que se podría señalar como curiosa. No es una de sus grandes inversiones los caballos, sino que según él

mismo “salidos de no sé dónde” (Gallardo, 2021, p. 45) aunque luego aclara que eran de una quinta de su hermano. La aparición de estos dos —definidos simplemente como “un oscuro y un bayo” (Gallardo, 2021, p. 45) — ocurrió casi accidentalmente, sin mucha planificación y siendo aún menos pensados que otros elementos casi inútiles como la marca del campo que será un galgo, dibujada por Lisa. Estos animales centrales en el campo argentino, son aquí meros compañeros que llegaron para que tanto Julián como Lisa pudieran moverse. Como señala él mismo, “De modo que una tarde me los encontré atados al palenque con aire exhausto” (Gallardo, p. 45). Al contrario del cuidado con que quiere llenar de adornos la estancia —las sábanas con el galgo, por ejemplo— sus caballos no son más que un accidente. Curiosamente, además, se podría pensar estos animales aplicando lo que señala Giorgi como un doble signo:

el de la resistencia al ordenamiento económico y biopolítico de los cuerpos en la modernidad (el orden jerárquico de razas, clases y especies sobre el que se proyecta una idea de nación moderna) y a la vez el de una comunidad alternativa cuya exterioridad pasa justamente por la alianza entre animales y humanos, y que desde esa alianza se hace inasimilable al paisaje del Estado-nación. Disloca un orden de cuerpos y lo reconfigura desde la alianza que traza (Giorgi, 2014, p. 48).

En la novela los caballos nunca más son un elemento solo empleado por su utilidad, sino que Julián les tiene un especial cariño y los considera parte también de su ámbito familiar. La alianza que establece con ellos es afectiva y escapa a las lógicas del mercado que un estanciero tradicional debería tener. Los recibe con felicidad aun sabiendo que no valen mucho económicamente, pero son para él una fuente de felicidad. Los sale a recibir como quien espera un tesoro que viene de tierras lejanas, creando una nueva forma de relacionarse con ellos y rompiendo la biopolítica esperable entre estos cuerpos. Los ve como aliados, no únicamente cuerpos a explotar en el campo:

[...] Me acerqué a saludarlo con la débil esperanza de que Flores sintiera al verme avanzar lo mismo que yo sentía avanzando: algo como un príncipe que recibe al vasallo de tierras lejanas. Débil esperanza, sí, y lo que es peor vana, si se tiene en cuenta: a) la calidad de los caballos, b) que tanto la remota tierra como el vasallo pertenecía a mi hermano (Gallardo, 2022, 45).

Señalo aquí el carácter rupturista de la novela, donde con Julián y su forma de relacionarse con el campo y los animales, se cierra también una forma de entender la literatura gauchesca. Cuando más adelante explica la procedencia de ambos, señala que fue el suyo comprado por “monedas a un polaco” (Gallardo, 2022, 55). El otro, le fue cedido a Lisa la compañera del protagonista. Sin más se lo describe como de “buen origen criollo” (Gallardo, 2022, 55) donde jamás se define bien su origen real, claramente no interesa, aunque siendo una vida para utilizarse debería ser imprescindible. Además, realiza un estudio de la personalidad de su nuevo caballo y compañero de aventuras, donde sería esperable una descripción física más que la que presenta: “La personalidad compleja del oscuro, dijo, lo hacía un compañero mucho más interesante que mi plácida cabalgadura” (Gallardo, 2022, 55). Más adelante continúa delineando lo que él piensa es el alma del animal. Nuevamente, se podría aplicar los conceptos de biopolítica que señala Giorgi pensando en el uso y usufructo de esta vida animal que es señalada como valiosa y única:

“[...] En el fondo reconocía que la brillantez de los ojos y la lisura casi inverosímil del galope —que comprobé asombrado después de sacudirme durante meses sobre el bayo eran signos de un alma peculiar”

(Gallardo, 2022, 55). Señalar el alma del caballo es una muestra más de estas nuevas formas de filiación que se proponen en la novela.

Otros animales que llegan son las ovejas y los toros. En todo momento Julián se muestra molesto por estas nuevas vidas que vienen a poblar la estancia. Si bien el protagonista sabía que iban a cambiar la fisonomía del campo, se muestra indignado con estos nuevos habitantes: “Han comenzado las llegadas. Cada una arruina la paz de un modo peculiar” (Gallardo, 2022, 125). Esta comunidad potencial idílica que está tratando de construir Julián se desmorona ante la presencia de la utilidad y las ganancias que necesita para seguir manteniendo el campo. Lisa le demuestra su incoherencia en el odio desmedido que tiene ante el ganado que él mismo eligió y compró para su campo. Julián siente como una invasión cuando aparecen los toros, que rompen con la tranquilidad de la vida que él estaba construyendo. Estos animales invasores demuestran los sentimientos encontrados de Julián sobre el destino de su campo

(Venturini, 2017, p. 11). Esta relación de resistencia e idea de comunidad, hacen de la novela un texto imprescindible para pensar la relación entre cultura y biopolítica. En palabras de Giorgi, se la podría pensar como una derrota de esa resistencia y de esa comunidad, a la vez que es “el cierre de una inscripción de lo salvaje en la literatura” (Giorgi, 2014, p. 48). Señala Julián en relación a sus toros:

—Vienen —dije con sobresalto, pues cada motor que se acerca me disgusta, y este mes todo ha sido motores que se acercan.

—¿Vienen? —murmuró Lisa, siempre distraída.

El ruido cesó (abrían la tranquera), continuó, volvió a cesar (cerraban la tranquera). Recomenzó cada vez más próximo.

—¿Será posible que no se pueda tener un minuto de tranquilidad?

Lisa pareció muy sorprendida.

—¿No estás esperando que lleguen los toros? (Gallardo, 2022, 125).

No solo detestará a estos nuevos animales, sino que también demostrará antipatía ante sus nuevas ovejas, las que solo ve como una marea lenta, torpe, dormida y fea (Venturini, 2017, p. 11). Aquí se podría pensar en lo que Giorgi señala como una “lógica de variaciones”, desde donde se redefinen los modos de entender y de trazar lo común entre los cuerpos (Giorgi, 2014, p. 56). La novela señala una posibilidad de reinención de universos biopolíticos a la que reconfigura una idea de comunidad ajena a la tradicional del campo argentino. Por ejemplo, una vez lista la casa, Julián sufre por los pájaros que mueren al chocarse con ella. Si bien seguramente fue porque se eligió la casa de manera aleatoria (Venturini, 2017, p. 8), también no deja de ser curioso pensar este sentimiento de culpa que tiene Julián ante estas muertes:

En ese primer tiempo ocurrió algo raro: pájaros sanos, de plumas relucientes, aparecían muertos, con el pico roto, alrededor de la casa [...] yo supuse que embestían las paredes encandiladas por su blancura, y me pregunté con angustia si aprenderían la presencia de la casa blanca o estaba condenado a un tributo de pájaros muertos (Gallardo, 2022, p. 66).

Aquí la novela otra vez traza un pasaje ambivalente sobre las vidas que importan y las que no, “modos del vivir y del morir” (Giorgi, 2014, p.

26). Si es la ficción una nueva manera de experimentar en torno a la vida, la novela aparece también como una alternativa a la matriz biopolítica; en palabras de Giorgi: “esa es una de las políticas de la cultura del presente, allí es donde cultura y biopolítica se enlazan y se enfrentan de modo explícito — y donde se redefinen los límites mismos de lo que entendemos por cultura” (Giorgi, 2014, p. 28). La novela sin duda presenta un cambio en la manera de entender las diferentes vidas que cohabitan en el espacio rural que la novela retrata. Es ciertamente un cambio importante si se piensa en la manera en que se presentaba el prototipo de estanciero en la novela rural argentina.

## 5. CONCLUSIONES

En el artículo se ha trabajado de qué manera la novela *Los galgos los galgos* produce una ruptura con todo lo que en la tradición literaria se entendía por lo rural y el espacio representado en las ficciones anteriores. La novela deconstruye los valores y tradiciones del campo argentino, apartándose de la identidad propia de ese espacio tan connotado en la literatura argentina. En los años sesenta del pasado siglo, una escritora mujer que pertenecía a la clase terrateniente del país se animó a conjugar otras formas de vivir y morir y de relacionarse con lo animal. A partir de los conceptos que Gabriel Giorgi postuló sobre la biopolítica en la literatura latinoamericana contemporánea, se ha trabajado la presencia de los animales y su representación en la novela como algo más que meros instrumentos del espacio representado.

Sin duda, los usos del animal en la novela reflexionan a la vez que resultan un quiebre sobre la forma de entender el poder sobre la vida en las novelas rurales argentinas.

## 6. REFERENCIAS

- Amícola, J. (2013) “Cuerpo, clase y destino en Enero de Sara Gallardo”. En Paula Bertúa y Lucía de Leone (Eds). Escrito en el viento. Lecturas sobre Sara Gallardo. (47-60). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Giorgi, G. (2014). Formas comunes: animalidad, cultura, biopolítica. Eterna Cadencia Editora.
- Gallardo, S. (2021). Los galgos, los galgos. Malas Tierras Editorial.
- De Leone, L. (2013). La autoría a campo traviesa. Los galgos, los galgos de Sara Gallardo. Hologramatica. 6(19), 35-52.
- Pampillo, G. (2013). “Humanos y animales en los cuentos de Sara Gallardo”. En Paula Bertúa y Lucía de Leone (Eds). Escrito en el viento. Lecturas sobre Sara Gallardo. (131-139). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Venturini, M. (2017). Decadencia y caída pampeana: Los galgos, los galgos como parodia de la novela rural argentina. LLJournal. 12(1), 1-13.

# CÓMO OPTIMIZAR LOS RESULTADOS DE UN SISTEMA DE RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN CON LA ONTOLOGÍA DE FUNGRAMKB. DISEÑO PILOTO DE UN BUSCADOR DE TÉRMINOS CULINARIOS

---

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO  
*Universidade de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

La mayor fuente de información que existe en el mundo, en el siglo XXI, sigue siendo de carácter textual, si bien en gran parte está digitalizada o surge ya en un entorno digital. Esto lleva al diseño de nuevos motores de búsqueda y a la selección de nuevos escenarios de aplicación (desde bibliotecas y archivos, hasta depósitos documentales de instituciones y empresas, o cualquier otra fuente en la que se almacenen conjuntos de textos).

Con la finalidad de mejorar la calidad de las consultas y las respuestas del sistema, los Sistemas de Recuperación de Información (en lo sucesivo, SRI) se encuentran en un permanente proceso de desarrollo y optimización. Con el auge de la Lingüística Computacional, cada vez son más estrechas las sinergias entre profesionales de una y otra disciplina, que contribuyen a fortalecer herramientas TIC de forma conjunta. De estas sinergias surgen nuevas herramientas como FunGramKB<sup>40</sup>, concebida con una finalidad lingüística, pero pensada para la implementación y optimización de recursos informáticos. Tomándola como base, se tratará de demostrar, a lo largo de este trabajo, su utilidad como soporte de un SRI.

---

<sup>40</sup> Consultable en <http://www.fungramkb.com>

## 2. OBJETIVOS

El SRI que proponemos pretende ser una herramienta de búsqueda de términos que designan alimentos y que constituyen ingredientes principales de recetas de cocina. El propósito del buscador es que un usuario pueda recuperar documentos a partir de consultas léxicas, pero la particularidad de su diseño y funcionamiento es que se apoya en una base ontológica que permite discriminar casos de polisemia, homonimia o cualquier otra coincidencia gráfica a partir de una sencilla anotación conceptual de los términos.

El escenario de aplicación elegido, por tanto, para ilustrar cómo una base ontológica conceptual puede contribuir a mejorar considerablemente los resultados de un SRI, es un conjunto de recetarios digitales alojado en un blog de actualidad especializado en cocina. Si bien un buscador común permitiría realizar consultas por coincidencias de palabra, lo que se propone en este trabajo es poder realizar búsquedas a partir de sustantivos que designan alimentos. Para ello, el buscador ha de diseñarse teniendo en cuenta determinados parámetros semánticos y conceptuales, además de otros de índole gramatical. Por eso, resulta fundamental el empleo de una base ontológica en la que pueda sustentarse el SRI.

La FunGramKB, con sus múltiples funciones multilingües, es una herramienta óptima para este propósito porque, como se tratará de demostrar, permite optimizar la calidad de las consultas y la eficacia en la recuperación de la información. De este modo, y a grandes rasgos, la principal diferencia con respecto a un buscador común es que el que aquí se presenta realiza búsquedas conceptuales (es decir, de palabras que contengan determinado concepto en su esquema semántico), en lugar de búsquedas de palabras exactas. El SRI es capaz, por tanto, de discriminar coincidencias léxicas que no pertenezcan al campo conceptual del término buscado (por ejemplo, *kiwi* ‘pájaro’ vs. *kiwi* ‘fruta’).

## 3. MARCO TEÓRICO

De acuerdo con autores como Cleverdon (1991) o Liddy (2005), la recuperación de información mediante búsquedas por ordenador es una

práctica que comienza en torno a 1940 y que, desde muy pronto, suscita gran interés y demanda, especialmente para la recuperación automática de documentos. Sin embargo, las limitaciones de la época (como la escasa disponibilidad de ordenadores o de investigaciones científico-técnicas) no permitían mucho más que la recuperación de documentos a partir de los autores, los títulos o las palabras clave. Los avances en cuanto a la recuperación de texto completo se producen más adelante y de forma progresiva.

Bush (1945) contribuye a este propósito con una inspiradora idea: la creación de un dispositivo de almacenaje de todos los libros, registros y comunicaciones de un individuo, que esté mecanizado, de modo que se puedan hacer consultas de forma rápida y flexible. A estos dispositivos, a modo de archivos o bibliotecas privadas mecanizadas, el autor los denomina, al azar, *memex*. Aunque existía como concepto, el término Information Retrieval no aparece, sin embargo, hasta 1948-1950, cuando es acuñado por Mooers (1950).

Desde finales de los años 50 y principios de los 60 se produce un intenso debate en torno a las tecnologías óptimas para el diseño de los sistemas de recuperación de información. La controversia vino suscitada a raíz de las demostraciones de unas máquinas de autoindexación creadas por IBM a partir del trabajo de Luhn (creador del algoritmo o fórmula de Luhn), que atrajeron el interés comercial hacia los sistemas de recuperación booleanos, a la vez que provocaron la discrepancia de algunos especialistas de la talla de Mooers, que consideraban el diseño basado en el álgebra de Boole (1847) completamente erróneo.

Más recientemente, Witten, Paynter, Frank, Gutwin y Nevill-Manning (1999) realizan una detallada comparación sobre la eficiencia espacial y temporal del índice invertido frente a otras estructuras de datos. En la misma línea, aunque más actualizado, se encuadra el trabajo de Zobel y Moffat (2006).

En la actualidad, de acuerdo con Nadkarni, Ohno-Machado y Chapman (2011), la tecnología RI forma parte de la oferta de los sistemas de gestión de bases de datos relacionales (RDBMS) de los principales proveedores, que ofrecen, además, una amplia variedad de métodos que

permiten tanto la consulta integrada como la recuperación de información de bases de datos que contienen datos estructurados y no estructurados. Sin embargo, los RDBMS todavía no alcanzan el grado de evolución de los RI, que permiten la indexación de textos por proximidad y por sinónimos, y en una mayor variedad de formatos que los anteriores.

Paralelamente al debate en torno al diseño de los sistemas de recuperación de información, otros autores tratan de cubrir algunas lagunas en la optimización de los patrones de búsqueda, como es el uso práctico de las expresiones regulares (*regex*), que aporta Friedl (2006). Se trata de un sistema que todavía se utiliza hoy en día para buscar, por ejemplo, subcadenas concretas o para corregir palabras mal escritas (ya que permite hacer sustituciones de caracteres). Ruano-Ordás, Fdez-Riverola y Méndez (2018), por su parte, proponen el empleo de la computación evolutiva para identificar automáticamente patrones comunes en conjuntos de textos. El procedimiento consiste en procesar textos de una categoría (A) y textos de otra categoría (B), de modo que se generen patrones que sean comunes solo en textos de A y no de B, y viceversa. Generar un patrón no significa que este aparezca en todos los documentos, sino que solo se generan patrones que permiten discernir correctamente las dos categorías. Sin embargo, los autores señalan la problemática de que, actualmente, se aplica al SPAM (categoría A) y al HAM (categoría B), por lo que presenta la limitación de que solo puede hacerse para dos clases.

El hecho de que la principal fuente de información existente en el mundo sea todavía textual propicia la evolución e innovación de las herramientas de RI para optimizarlas y lograr que su aplicación sea más productiva. Por ejemplo, la disponibilidad de grandes bases de datos como Pub-Med o de vocabularios como UMLS ha facilitado mucho la labor de los investigadores en RI a la hora de idear y probar enfoques escalables que resulten útiles a los investigadores de laboratorio y contribuyan a su labor.

La aplicación de las tecnologías de RI es muy rentable en la actualidad para la minería de datos, en general, y el procesamiento del lenguaje natural, en particular. No obstante, todavía quedan mejoras por realizar que suponen los retos del futuro. Todos los modelos clásicos de RI, esto

es, el booleano, el probabilístico y el vectorial, presentan ventajas e inconvenientes, como describe sucintamente Cacheda (2008). De acuerdo con el autor, el modelo booleano, basado en la teoría de conjuntos, tiene como principal ventaja la sencillez, pero impide ordenar los resultados obtenidos y no tiene en cuenta el número de ocurrencias de una palabra en un documento. El modelo probabilístico, basado en un proceso iterativo, permite representar el proceso de recuperación de información y ordenar los documentos según su probabilidad de importancia; sin embargo, presenta una importante desventaja, porque requiere partir siempre de una primera estimación del conjunto de documentos relevantes. Además, como el modelo booleano, tampoco permite conocer el número de ocurrencias de un término en un documento. Por su parte, el modelo vectorial, que representa los documentos a modo de vectores de términos y los recupera en función de su similitud con el vector de consulta, resulta eficiente para colecciones de documentos de gran magnitud. Permite aciertos parciales, porque puede seleccionar como relevantes documentos que no incluyen todos los términos de la consulta. Sin embargo, este modelo pierde parte de la información sintáctica y semántica del documento, pues se fundamenta en la independencia de los términos dentro del mismo.

En definitiva, las mejoras en los sistemas de recuperación de información realizadas hasta el momento son innegables, pero las desventajas señaladas evidencian la necesidad de seguir innovando y trabajando por perfeccionar y optimizar estas herramientas. Concretamente, en lo que concierne a las funciones de búsqueda, cabe prestar atención a la conexión entre la computación y la lingüística y, a través de sólidas sinergias entre especialistas de ambas disciplinas, tratar de mejorar los patrones en base a criterios no solo informáticos sino también léxicos, gramaticales y discursivos. Como señalan Perrián-Pascual y Mairal-Usón (2010), los sistemas informáticos de comprensión de lenguaje natural necesitan “una base de conocimiento provista de representaciones conceptuales que reflejen el sistema cognitivo de los seres humanos” (2010: 11) En la actualidad, existen herramientas lingüísticas informatizadas que pueden resultar muy útiles para este propósito, como FunGramKB, que contiene una base de conocimiento conceptual en la que podrían

fundamentarse los buscadores automáticos para recuperar información a partir de búsquedas semánticas o conceptuales.

En realidad, la herramienta FunGramKB surge como un proyecto más ambicioso, que pretende dar soporte conceptual a diferentes tareas de procesamiento del lenguaje natural (*vid.* Perrián-Pascual y Arcas-Túnez, 2010) y servir como recurso para optimizar los resultados de otras herramientas o realizar implementaciones sobre ellas (como los mencionados sistemas de recuperación de información, así como lematizadores, desambiguadores y otras herramientas para el tratamiento automático de textos). Una descripción completa y detallada de la herramienta puede ser la que sigue:

FunGramKB Suite es un entorno computacional destinado a la construcción semiautomática de una base de conocimiento léxico-conceptual multipropósito para el desarrollo de sistemas automatizados del procesamiento del lenguaje natural (PLN). Por una parte, FunGramKB es multipropósito en el sentido de que es tanto multifuncional como multilingüe. En otras palabras, FunGramKB ha sido diseñado con el fin de ser potencialmente reutilizado en diversas tareas del PLN (recuperación y extracción de información, traducción automática, sistemas basados en el diálogo, etc.) y con diversas lenguas. Por otra parte, nuestra base de conocimiento comprende tres niveles principales de conocimiento (i.e. léxico, gramatical y conceptual), cada uno de los cuales está constituido por diversos módulos independientes aunque interrelacionados. (Perrián-Pascual y Mairal-Usón, 2010: 12-13)

Los esquemas conceptuales en los que se sustenta la base de conocimiento de FunGramKB están estructurados en tres módulos: la *Ontología* (que recoge el conocimiento semántico representado por un conjunto de proto-microestructuras), el *Cognición* (que recoge el conocimiento procedimental representado por un conjunto de proto-macroestructuras) y el *Onomástico* (que recoge el conocimiento episódico representado por un conjunto de bio-estructuras). Lo que interesa, pensando en la mejora y optimización de un sistema de recuperación de información, es la información conceptual que se puede extraer de la ontología, esto es, las denominadas proto-macroestructuras o postulados de significado.

Teniendo en cuenta los postulados de Tulving (1985), que considera que el modo de facilitar la representación y la recuperación de la información es que las memorias semántica, procedimental y episódica trabajen

conjuntamente, una de las claves a la hora de desarrollar un motor de razonamiento en un sistema para el procesamiento del lenguaje natural es el empleo de un único lenguaje de interfaz para representar cada uno de los esquemas conceptuales señalados. Por esa razón, “FunGramKB postula COREL (*Conceptual Representation Language*) como lenguaje de lenguaje de representación conceptual común a los tres tipos de conocimiento” (Periñán-Pascual y Mairal-Usón, 2010). Pero, además, FunGramKB implementa este lenguaje (a diferencia de otras bases de conocimiento, como EuroWordnet, donde los conceptos se definen en relación a otros conceptos), de modo que no solo se definen las unidades conceptuales, sino que estas definiciones se ven enriquecidas al aplicarse sobre las proto-microestructuras los mecanismos de herencia e inferencia (*vid.* Periñán-Pascual y Arcas-Túnez, 2005).

Como todo lenguaje de representación, COREL distingue dos componentes: una colección de términos (unidades conceptuales jerárquicamente organizadas, lo que permite la herencia) y un sistema de anotación (la sintaxis a la que han de ajustarse las interpretaciones interlingüísticas). Como describen Periñán-Pascual y Mairal-Usón (2010), FunGramKB contiene tres tipos de unidades, cada una de las cuales se representa con un sistema de anotación diferente: los metaconceptos (unidades de nivel superior que coinciden con las de otras ontologías) se representan precedidos por el símbolo #; los conceptos básicos (identificados, primero, a partir del *Longman Dictionary of Contemporary English* de Procet y, posteriormente, conceptualizados, jerarquizados, remodelados y refinados) se representan con el símbolo +, y los conceptos terminales (nodos finales de la estructuración jerárquica) se representan con el símbolo \$. Así, de esta anotación, resultaría la siguiente jerarquía ontológica de la palabra *revision*:

```
#ENTITY > #PHYSICAL > #PROCESS > +OCCURRENCE_00 > $REVISION_00
```

Para el trabajo que planteamos, como se mostrará en el siguiente apartado, interesan, principalmente, los conceptos básicos. Estos, junto con los terminales, presentan tres características en la ontología de FunGramKB que resultan de especial relevancia (*vid.* Periñán-Pascual y Mairal-Usón, 2010): (i) la mayoría de los conceptos se entienden como

“conceptos de motivación léxica” (entendiendo la semántica léxica como el estudio de la estructuración conceptual), (ii) no son primitivos semánticos (como lo eran, por ejemplo, los formulados por Goddard y Wierzbicka (2002) en el Metalenguaje Semántico Natural) y (iii) tienen dos propiedades semánticas: los marcos temáticos y los postulados de significado, y ambas poseen una base conceptual, puesto que no se construyen con unidades léxicas sino con conceptos.

#### 4. METODOLOGÍA

El SRI diseñado está basado en el modelo booleano, ya que es el más comúnmente adoptado, además de ser fácil de implementar y fundamentarse en conceptos intuitivos. Además, resulta útil para recuperar tanto un gran número de documentos como una pequeña cantidad de ellos, por lo que es adecuado para la magnitud del *dataset* empleado en nuestra propuesta de SRI.

Para realizar el SRI, se ha partido de un conjunto de datos (*dataset*) en formato JSON, que está compuesto por más de 125000 recetas distintas, extraídas del blog Eight Portions<sup>41</sup> de Lee (2021). Se ha elegido este *dataset* por varias razones: (i) sigue un formato estándar JSON que permite extraer la información de forma sencilla, pues es soportado por todos los lenguajes de programación; (ii) su magnitud resulta lo suficientemente representativa, dado el número de recetas que contiene, lo que permite generar una base de conocimiento eficaz; (iii) está actualizado y contiene ejemplos de la lengua contemporánea en uso; (iv) al estar escrito en lengua inglesa permite hacer búsquedas en FunGramKB sin recurrir a una traducción previa.

Cada entrada del fichero JSON representa una receta. Al mismo tiempo, y según la definición del estándar del JSON, cada receta está formada por un identificador único (formado por 31 caracteres alfanuméricos) y tres pares atributo-valor: (i) nombre de la receta o *title*, (ii) ingredientes necesarios o *ingredients*, y (iii) descripción con los pasos a seguir para

---

<sup>41</sup> Consultable en <https://eightportions.com/>

realizar el plato o *instructions*. Veamos un ejemplo en la imagen que sigue:

**TABLA 1.** Ejemplo de entrada del fichero JSON

```
"rmK12Uau.ntP510KelmX506H6Mr6jTu": {
  "title": "Slow Cooker Chicken and Dumplings",
  "ingredients": [
    "4 skinless, boneless chicken breast halves",
    "2 tablespoons butter",
    "2 (10.75 ounce) cans condensed cream of chicken soup",
    "1 onion, finely diced",
    "2 (10 ounce) packages refrigerated biscuit dough, torn into pieces"
  ],
  "instructions": "Place the chicken, butter, soup, and onion in a slow cooker, and fill with enough water to cover.\nCover, and cook for 5 to 6 hours on High. About 30 minutes before serving, place the torn biscuit dough in the slow cooker. Cook until the dough is no longer raw in the center.\n",}
```

Fuente: elaboración propia

El objetivo es poder realizar búsquedas en las recetas en función de los ingredientes. Por ello, los campos de título y descripción se almacenan en bruto (*raw data*), mientras que la información contenida en el campo de los ingredientes, que será utilizada como base de conocimiento para la creación del SRI, debe ser previamente procesada.

De este modo, la base de conocimiento está formada por una matriz (tabla) de n-filas por m-columnas (NxM), donde la primera y la última columna contienen el nombre y la descripción, mientras que las restantes m-2 columnas almacenan la existencia (o no) de un determinado ingrediente en la n-ésima receta. El proceso de construcción de la matriz se fundamenta en recorrer iterativamente todas las recetas incluidas en el *dataset* (sección) con el objetivo de obtener el nombre de la receta (valor del atributo “title”), los ingredientes (valor del atributo “ingredients”) y la descripción (valor del atributo “instructions”).

Como se puede observar, el atributo “ingredients” no solo contiene sustantivos que designan los alimentos que se van a utilizar para la realización de los platos (*cebolla, zanahoria...*), sino que también contiene sustantivos cuantificadores (*cucharada, bol, pizza...*) y verbos en participio (*cortado, triturado*), que no son necesarios para el tipo de búsqueda que se quiere realizar. Por ejemplo, en la imagen anterior, puede leerse

“tablespoons” (*cucharada*) o “onion, finely diced” (*cebolla cortada fina*). Este tipo de palabras son discriminadas porque no tienen el contenido semántico y conceptual que requiere el tipo de buscador que se pretende diseñar, donde solo interesa el léxico, cuyo valor semántico puede enmarcarse en el concepto “food”, de acuerdo con la jerarquía ontológica de la FunGramKB. De este modo, solo se pre-procesan aquellos sustantivos que designan alimentos.

En la fase de preprocesamiento de los datos, se ha utilizado el método de tokenización (usando tanto espacios y caracteres de puntuación como delimitadores de palabras), que permite aislar cada una de las palabras y tratarlas como entidades únicas. Seguidamente, es necesario eliminar los *tokens* que contienen dígitos o signos de puntuación dobles (comillas, paréntesis, etc.). Esto puede lograrse con la siguiente expresión regular: `/^[a-z']*$/i`

La expresión regular construida está dividida en dos partes, tal y como se determina en el estándar PCRE2<sup>42</sup>. En la primera parte, se define el patrón de coincidencia (*regex matching pattern*), mientras que la segunda sirve para establecer comportamientos especiales de la expresión regular. Concretamente, en el caso que nos ocupa, el patrón de coincidencia permite seleccionar todas aquellas palabras que contengan caracteres alfabéticos o apóstrofes intercalados entre ellos. Se ha incluido el argumento `y` en la expresión regular para indicar que no se diferencien letras mayúsculas de minúsculas (*case insensitive*).

A continuación, es necesario realizar una selección de las palabras léxicas o, lo que es lo mismo, eliminar las palabras que solo tienen valor gramatical (como determinantes, preposiciones, etc.). Una forma de llevar a cabo esta selección de palabras es a través de un *stopwords removal*, para el que se pueden emplear diccionarios como el elaborado por Savand (2018)<sup>43</sup>, que posee un listado con 1298 *stopwords*.

Seguidamente, se lematizan los sustantivos que se hayan localizado, de modo que las palabras flexionadas (por ejemplo, en plural) o derivadas

---

<sup>42</sup> Consultable en <https://www.pcre.org/current/doc/html/>

<sup>43</sup> Consultable en <https://github.com/Alir3z4/stop-words/blob/master/english.txt/>

(por ejemplo, con un sufijo) puedan relacionarse con su forma canónica o lema. De este modo, los vocablos *tomates* o *tomatito* estarían asociados al lema *tomate*, y podrían recuperarse al hacer una búsqueda basada en este ingrediente. Cabe señalar, no obstante, que la lematización sería más productiva en castellano que en inglés, ya que no es habitual encontrar en esta lengua sustantivos derivados por sufijación o prefijación referidos a los alimentos. De este modo, y aplicado a la lengua inglesa, la lematización sería más útil para las palabras flexionadas que para las derivadas.

Una vez seleccionado y lematizado el léxico, se emplea la FunGramKB para poder discriminar todos aquellos *tokens* que no sean sustantivos. Sin embargo, tal y como se mencionó con anterioridad, no todos los sustantivos son válidos para este cometido, pues solo se necesitan aquellos que designan alimentos propiamente dichos. Consultar la FunGramKB permite conocer, gracias a la ontología que incorpora, si un determinado sustantivo contiene, en su esquema semántico, la entrada conceptual **+FOOD\_00**. En caso afirmativo, el sustantivo se almacena en la base de conocimiento y, en caso contrario, se ignora.

Cuando un término es válido (es decir, designa un alimento), se comprueba si está ya incluido en la base de conocimiento o si es un término nuevo. En caso de que el término (atributo) ya exista previamente, se registra su presencia indicando un 1 en la casilla intersección entre la instancia y el atributo. Por el contrario, si se trata de un término nuevo, se añade poniendo un 1 en la casilla correspondiente (intersección instancia-atributo), así como 0 en las casillas correspondientes a las *i*-ésimas instancias anteriores. Con esto, se asegura que todas las instancias contengan la misma cantidad de atributos.

Finalmente, una vez que la totalidad del *dataset* se ha indexado en la base de conocimiento del SRI, ya se dispone de un sistema habilitado para la realización de consultas. Con el fin de obtener resultados flexibles y personalizados, el SRI propuesto permitirá realizar consultas que engloben múltiples ingredientes unidos mediante los conectores booleanos AND, OR y el conector de negación NOT.

## 5. RESULTADOS

A lo largo del apartado, tratará de ilustrarse cómo se preprocesa y almacena la información de cada receta a partir de los seis pasos que se describen a continuación:

1. **Tokenización:** se basa en dividir el texto en las unidades que lo conforman, entendiendo por unidad el elemento más sencillo con significado propio para el análisis en cuestión, en este caso, las palabras. La división se realiza teniendo en cuenta los caracteres de delimitación de palabra estándar, como los signos gráficos de puntuación (punto, coma, dos puntos, espacio o punto y coma).
2. **Expresión regular:** se utiliza para eliminar los caracteres que no son alfabéticos.
3. **Stopwords removal:** se eliminan las palabras que solo tienen valor gramatical, y se mantienen las palabras léxicas.
4. **Lematización:** las palabras flexionadas y derivadas se lematizan bajo su forma canónica (por ejemplo, en la segunda receta, *potatoes* se engloba bajo el lema *potato*). Se eliminan, también, los nombres propios y/o de marcas comerciales, pues no se asocian a ningún lema (salvo que estén lexicalizados).
5. **Jerarquía ontológica de los términos en la FunGramKB:** a partir de las búsquedas que permite realizar la herramienta *Navigator*, se seleccionan los sustantivos que contienen, en su esquema semántico, la entrada conceptual (concepto *básico*, de acuerdo con la mencionada estructuración de la Ontología de FunGramKB) +FOOD\_00, lo que permite extraer aquellos que hacen referencia a alimentos (por ejemplo, el concepto *onion* presenta la siguiente jerarquía ontológica: #ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF\_CONNECTED\_OBJECT > +NATURAL\_OBJECT\_00 > +CORPUSCULAR\_00 > +SOLID\_00 > +**FOOD\_00** > +VEGETABLE\_00 > +ONION\_00).
6. **Base de conocimiento:** está formada por una matriz donde se indexan las recetas. Las columnas de la matriz (atributos) representan cada uno de los ingredientes; las filas (instancias),

las recetas y las celdas (intersección fila-columna) contienen una codificación binaria (1 o 0) donde se indica la presencia o ausencia del atributo en la receta, respectivamente.

Teniendo en cuenta que las fases descritas se repiten en el tratamiento de cada uno de los textos, en lo sucesivo, se tratará de ilustrar esquemáticamente cómo se realizaría el pre-procesamiento y almacenamiento de la información en la base de conocimiento del SRI, a partir de tres recetas que permiten explicar el procedimiento de forma esquemática.

**TABLA 2.** Primera receta de ejemplo de preprocesamiento

RECETA 1
<pre>"nqBvmVkWIXKP2YacMkfdM8wfCMZDEYO": {   "title": "Oven Roasted Red Potatoes",   "ingredients": [     "1 (1 ounce) envelope dry onion soup mix",     "2 pounds red potatoes, halved",     "1/3 cup olive oil",   ],   "instructions": "Preheat oven to 450 degrees F (230 degrees C).\nIn a large plastic bag, combine the soup mix, red potatoes and olive oil. Close bag, and shake until potatoes are fully covered.\nPour potatoes into a medium baking dish; bake 40 minutes in the preheated oven, stirring occasionally.\n"} </pre>

Fuente: elaboración propia

### 1. Tokenización:

1	(1	ounce)	envelope	dry	onion	soup	mix
2	pounds	red	potatoes	halved			
1/3	cup	olive	oil				

### 2. Expresión regular:

1	(1	ounce)	envelope	dry	onion	soup	mix
2	pounds	red	potatoes	halved			
1/3	cup	olive	oil				

### 3. Stopwords removal:

	ounce	envelope	dry	onion	soup	mix
pounds	red	potatoes	halved			
cup	olive	oil				

### 4. Lematización:

	ounce	envelope	dry	onion	soup	mix
pounds	red	potatoes	halved			
cup	olive	oil				

### 5. Jerarquía ontológica de los términos en la FunGramKB:

onion						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +NATURAL_OBJECT_00 > +CORPUSCULAR_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +VEGETABLE_00 > +ONION_00						
soup						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +LIQUID_00 > +FOOD_00 > +SOUP_00						
potato						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +NATURAL_OBJECT_00 > +CORPUSCULAR_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +VEGETABLE_00 > +POTATO_00						
oil						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +LIQUID_00 > +FOOD_00 > +OIL_00						
	ounce	envelope	dry	onion	soup	mix
pounds	red	potato	halved			
cup	olive	oil				

### 6. Base de conocimiento:

	Onion	Soup	Potato	Oil	Descripción
R1	1	1	1	1	D1

**TABLA 3. Segunda receta de ejemplo de preprocesamiento**

RECETA 2
<pre>"DvnbTZ2ePbVTHXmrc.n13YopTheo9WO": { "title": "Creamy Au Gratin Potatoes", "ingredients": [ "4 russet potatoes, sliced into 1/4 inch slices", "1 onion, sliced into rings", "salt and pepper to taste", "3 tablespoons butter", "3 tablespoons all-purpose flour", "1/2 teaspoon salt", "2 cups milk", "1 1/2 cups shredded Cheddar cheese", ], "instructions": "Preheat oven to 400 degrees F (200 degrees C). Butter a 1 quart casserole dish.\nLayer 1/2 of the potatoes into bottom of the prepared casserole dish. Top with the onion slices, and add the remaining potatoes. Season with salt and pepper to taste.\nIn a medium-size saucepan, melt butter over medium heat. Mix in the flour and salt, and stir constantly with a whisk for one minute. Stir in milk. Cook until mixture has thickened. Stir in cheese all at once, and continue stirring until melted, about 30 to 60 seconds. Pour cheese over the potatoes, and cover the dish with aluminum foil.\nBake 1 1/2 hours in the preheated oven.\n"} }</pre>

Fuente: elaboración propia

### 1. Tokenización:

4	russet	potatoes	sliced	into	1/4	inch	slices
1	onion	sliced	into	rings			
salt	and	pepper	to	taste			
3	tablespoon	butter					
3	tablespoon	all-purpose	flour				
1/2	teaspoons	salt					
2	cups	milk					
1	1/2	cups	shredded	Cheddar	cheese		

### 2. Expresión regular:

4	russet	potatoes	sliced	into	1/4	inch	slices
1	onion	sliced	into	rings			
salt	and	pepper	to	taste			
3	tablespoon	butter					
3	tablespoon	all-purpose	flour				
1/2	teaspoons	salt					
2	cups	milk					
1	1/2	cups	shredded	Cheddar	cheese		

### 3. Stopwords removal:

	russet	potatoes	sliced	into		slices
	onion	sliced	into	rings		
salt	and	pepper	to	taste		
	tablespoon	butter				
	tablespoon		flour			
	teaspoons	salt				
	cups	milk				
		cups	shredded	Cheddar	cheese	

### 4. Lematización:

	russet	potatoes	sliced			slices
	onion	sliced		rings		
salt		pepper		taste		
	tablespoon	butter				
	tablespoon		flour			
	teaspoons	salt				
	cups	milk				
		cups	shredded	Cheddar	cheese	

### 5. Jerarquía ontológica de los términos en la FunGramKB:

salt						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +SEASONING_00 > +SALT_00						
pepper						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +SEASONING_00 > +PEPPER_00						
butter						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +BUTTER_00						
cheese						
#ENTITY > #PHYSICAL > #OBJECT > #SELF_CONNECTED_OBJECT > +ARTIFICIAL_OBJECT_00 > +SUBSTANCE_00 > +SOLID_00 > +FOOD_00 > +CHEESE_00						
	russet	potato	slice			slice
	onion	sliced		ring		
salt		pepper		taste		
	tablespoon	butter				
	tablespoon		flour			

	teaspoon	salt				
	cup	milk				
		cup	shred		cheese	

## 6. Base de conocimiento:

	Onion	Soup	Potato	Oil	Salt	Pepper	Butter	Cheese	Descripción
R1	1	1	1	1	0	0	0	0	D1
R2	1	0	1	0	1	1	1	1	D2

**TABLA 4.** Tercera receta de ejemplo de preprocesamiento

RECETA 3
<pre>"H65OtOXu5WMe6Tuo0loyhP6xZrYCY3i": {   "title": "Perfect Baked Potato",   "ingredients": [     "1 medium baking potato",     "1 teaspoon olive oil",     "1/2 teaspoon salt",     "2 teaspoons butter",     "1 pinch freshly ground black pepper",     "1/4 cup shredded Cheddar cheese",   ],   "instructions": "Preheat the oven to 300 degrees F (150 degrees C). Scrub the potato, and pierce the skin several times with a knife or fork. Rub the skin with olive oil, then with salt.\nPlace the potato in the preheated oven, and bake for 90 minutes, or until slightly soft and golden brown. Slice the potato down the center, and serve with butter and black pepper. Sprinkle shredded Cheddar cheese over the top, if desired.\n" }</pre>

Fuente: elaboración propia

## 1. Tokenización:

1	medium	baking	potato		
1	teaspoon	olive	oil		
1/2	teaspoon	salt			
1	pinch	freshly	ground	black	pepper
1/4	cup	shredded	Cheddar	cheese	

## 2. Expresión regular:

1	medium	baking	potato		
1	teaspoon	olive	oil		
1/2	teaspoon	salt			

1	pinch	freshly	ground	black	pepper
1/4	cup	shredded	Cheddar	cheese	

### 3. Stopwords removal:

	medium	baking	potato		
	teaspoon	olive	oil		
	teaspoon	salt			
	pinch	freshly	ground	black	pepper
	cup	shredded	Cheddar	cheese	

### 4. Lematización:

		baking	potato		
	teaspoon	olive	oil		
	teaspoon	salt			
	pinch	freshly	ground	black	pepper
	cup	shredded	Cheddar	cheese	

### 5. Jerarquía ontológica de los términos en la FunGramKB:

			potato		
			oil		
		salt			
					pepper
				cheese	

### 6. Base de conocimiento:

	Onion	Soup	Potato	Oil	Salt	Pepper	Butter	Cheese	Descripción
R1	1	1	1	1	0	0	0	0	D1
R2	1	0	1	0	1	1	1	1	D2
R3	0	0	1	1	1	1	0	1	D3

A continuación, trataremos de ilustrar el funcionamiento del sistema de consulta, a partir de tres ejemplos de posibles búsquedas que podría realizar un usuario y los resultados que obtendría de ellas, de acuerdo con el SRI que hemos diseñado.

## 7. Hipótesis de consulta 1

Suponiendo que un usuario desea buscar recetas de cocina que contengan cebolla y patata o cebolla y pimienta, la consulta booleana sería la siguiente:

(onion) AND (potato OR pepper)

Con ella, obtendremos, de la matriz de conocimiento, los documentos que contienen cada uno de los términos:

$$U^{44} = \{1,2,3\}$$

$$\text{Onion} = \{1,2\}$$

$$\text{Potato} = \{1,2,3\}$$

$$\text{Pepper} = \{2,3\}$$

Por lo que:

$$A = (\text{onion}) \text{ AND } (\text{potato}) = \{1,2\} \cap \{1,2,3\} = \{1,2\}$$

$$B = (\text{onion}) \text{ AND } (\text{pepper}) = \{1,2\} \cap \{2,3\} = \{2\}$$

$$C = (\text{onion AND potato}) \text{ OR } (\text{onion AND pepper}) = \{1,2\} \cup \{2\} = \{1,2\}$$

De este modo, la respuesta del sistema serían las recetas  $\{1,2\}$ .

## 8. Hipótesis de consulta 2

Ante un usuario que busque recetas que contengan queso o manjetilla junto con sal y caldo, la consulta booleana sería

(cheese OR butter) AND salt AND soup

Con ella, se obtendrán, de la matriz de conocimiento, los documentos que contienen cada uno de los términos:

$$U = \{1,2,3\}$$

$$\text{Cheese} = \{2\}$$

$$\text{Butter} = \{2\}$$

$$\text{Salt} = \{2,3\}$$

$$\text{Soup} = \{1\}$$

---

<sup>44</sup> Universo de conocimiento.

Por lo que:

$$\begin{aligned}A &= \text{cheese AND salt AND soup} = \{2\} \cap \{2,3\} \cap \{1\} = \{\emptyset\} \\B &= \text{butter AND salt AND soup} = \{2\} \cap \{2,3\} \cap \{2\} = \{2\} \\C &= (\text{cheese AND salt AND soup}) \text{ OR } (\text{butter AND salt AND soup}) = \\&\{\emptyset\} \cup \{2\} = \{2\}\end{aligned}$$

De este modo, la respuesta del sistema sería la receta  $\{2\}$ .

### 9. Hipótesis de consulta 3

Si la búsqueda del usuario consistiese en recuperar las recetas que contienen pimienta y queso y que no llevan cebolla, la consulta booleana sería la que sigue:

$$\text{pepper AND cheese AND NOT onion}$$

Con ella, se obtendrán, de la matriz de conocimiento, los documentos que contienen cada uno de los términos:

$$\begin{aligned}U &= \{1,2,3\} \\ \text{Pepper} &= \{2,3\} \\ \text{Cheese} &= \{2,3\} \\ \text{Onion} &= \{1,2\}\end{aligned}$$

Por lo que:

$$A = \text{pepper AND cheese AND NOT onion} = \{2,3\} \cap \{2,3\} \cap \{3\} = \{3\}$$

La respuesta del sistema, en esta ocasión, sería la receta  $\{3\}$ .

## 6. CONCLUSIONES

El sistema de recuperación de información diseñado permite discriminar los sustantivos no válidos (“cucharada”, “porción”, etc.) y seleccionar solo aquellos que contengan el concepto FOOD\_00 en su esquema semántico. Esto se ha logrado empleando la ontología de FunGramKB como soporte conceptual, de modo que el SRI no identifica la palabra, sino el concepto. Así, por ejemplo, la palabra polisémica *kiwi*, que puede designar una fruta (esto es, un alimento) o un tipo de ave, sería diferenciada por nuestro buscador, de modo que, al consultar *kiwi* en el *dataset*,

el SRI solo devolvería los documentos que contuviesen este sustantivo con el valor semántico de alimento.

Aunque, para el diseño piloto presentado, el método booleano resulta adecuado, los resultados podrían optimizarse empleando un modelo probabilístico o vectorial, pues permitirían ordenar los resultados de acuerdo con su grado de similitud con respecto a la búsqueda realizada. Esta posibilidad podría tomarse en cuenta, como propuesta de mejora, para trabajos futuros sobre SRI aplicados a recetarios de cocina digitalizados u otros escenarios web.

En definitiva, lo que ha tratado de evidenciarse, a lo largo de este trabajo, es la utilidad de la Ontología de FunGramKB como herramienta de soporte para otros recursos informáticos, particularmente para los SRI aplicados a escenarios especializados. Aunque se ha empleado como escenario de aplicación un conjunto de recetas de cocina, podría plantearse cualquier otro cuya terminología estuviese incluida en FunGramKB (que se encuentra, como es esperable, en continuo proceso de construcción).

## 8. REFERENCIAS

- Boole, G. (1847). *The Mathematical Analysis of Logic*. Macmillan.
- Bush, V. (1945). *As we may think*. *Atlantic Monthly*, 176 (1), 101-108.
- Cacheda, F. (2008). Introduction to the Classic Models of Information Retrieval. *Revista General de Información y Documentación*, 18, 365-374.
- Cleverdon, C. W. (1991). The significance of the Cranfield tests on index languages. *SIGIR '91: Proceedings of the 14th annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval* (pp. 3-12). ACM Digital Library. <https://doi.org/10.1145/122860.122861>
- Friedl, J. E. F. (2006). *Mastering Regular Expressions*. O'Reilly.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2002). *Meaning and universal grammar*. John Benjamins.
- Lee, Ryan. 2021. *Eight Portions*. Consultado el 20 de febrero de 2023. <https://eightportions.com/>
- Liddy, E. D. (2005). *Automatic Document Retrieval*. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier Press.
- Mooers, C. (1950). *Making Information Retrieval Pay*. Zator Company.

- Nadkarni, P. M., Ohno-Machado, L. y Chapman, W. W. (2011). Natural language processing: an introduction. *J Am Med Inform Association*, 18(5), 544-51.
- Periñán-Pascual, C. FunGramKB. Consultado el 20 de febrero de 2023. <http://www.fungramkb.com>
- Periñán-Pascual, C. y Mairal-Usón, R. (2010). Enhancing UniArab with FunGramKB. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 44, 19-26.
- Periñán-Pascual, C. y Arcas-Túnez, F. (2010). The architecture of FunGramKB. *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 2667-2674). ELRA.
- Periñán-Pascual, C. y Arcas-Túnez, F. (2005). Microconceptual-Knowledge Spreading in FunGramKB. *Proceedings of the 9th IASTED International Conference on Artificial Intelligence and Soft Computing* (pp. 239-244). ACTA Press.
- Procter, P. (1978). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman.
- Ruano-Ordás, D., Fdez-Riverola, F. y Méndez, R. (2018). Using evolutionary computation for discovering spam patterns from e-mail samples. *Information Processing & Management*, 54, 303-317. <https://doi.org/10.1016/J.IPM.2017.12.001>
- Savand, A. (2018). Alir3z4/stop-words. Consultado el 20 de febrero de 2023. <https://github.com/Alir3z4/stop-words/blob/master/english.txt>
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40, 385-398.
- Witten, I., Paynter, G. W., Frank, E., Gutwin, C. y Nevill-Manning, C. G. (1999). KEA: Practical Automatic Keyphrase Extraction. *DL '99: Proceedings of the fourth ACM conference on Digital libraries* (pp. 254-255). ACM Digital Libraries. <https://doi.org/10.1145/313238.313437>
- Zobel, J. y Moffat, A. (2006). Inverted files for text search engines. *ACM Computing Surveys*, 38, 1-56.

## TRAYECTOS JUVENILES HACIA EL EMPLEO: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DEL DESENGANCHE EDUCATIVO

---

JUAN GARCÍA-FUENTES

*Universidad de Granada*

MARÍA NAVARRO-GRANADOS

*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

El abandono prematuro de la educación y la formación constituye un asunto fundamental dentro de la agenda política nacional e internacional. Es asumido como un problema público y social, y no solo alcanza connotaciones en el ámbito educativo, también, repercusiones desde el punto de vista económico (Vázquez Recio, Calvo-García y López Gil, 2021), es decir, la incorporación al mundo laboral resulta mucho más compleja para aquellos jóvenes que fracasan o no consiguen avanzar hacia estudios superiores.

Ahondando en su terminología, desde la importancia de los Organismos Internacionales, la Unión Europea, a inicios del año 2000, refiere al abandono de la formación y la educación como la proporción de jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años de edad que no han terminado los estudios secundarios y no continúan en el sistema educativo. Este fenómeno es trascendente en la vida del individuo, ya que no solo está relacionado con el empleo, donde la juventud tendría serios problemas de acceso y escasez de oportunidades, sino que afecta, de manera determinante, a la cohesión social y que puede conducir al riesgo de exclusión social (Tarabini, 2015).

Siguiendo las líneas de estas consideraciones, el fenómeno del abandono escolar prematuro no es una problemática novedosa dentro del sistema

educativo español, sino que perdura y permanece, al igual que el fracaso escolar, dentro de la estructura educativa que afecta a un número relevante de alumnado (Casquero y Navarro, 2010 y Rahona, 2012). En la última década, los efectos de la crisis económica, concurren en problemas de empleo, en condiciones precarias y en complejidades laborales (García-Fuentes y Martínez García, 2020). Aunque los periodos de desgaste económico no denotan, necesariamente, un empeoramiento de las tasas de alumnado que abandonan sus estudios, sí que pueden contribuir, junto a factores familiares, educativos, sociales, etc., a que se propaguen con más facilidad. Además, la precariedad laboral que sacude a la sociedad actual, puede animar, a los jóvenes, a permanecer en el sistema educativo y lograr un mejor nivel formativo para optar a mejores opciones laborales (Vázquez Recio, Calvo-García y López Gil, 2021).

En términos sociales, el impacto de la misma relevó profundas fracturas en el desarrollo económico, social y educativo de las personas (Castel, 2014). Este escenario ha hecho priorizar la importancia de la educación, provista de mayor relevancia política y motivada por las desigualdades sociales, patentes desde la irrupción de la crisis. Asimismo, las sociedades actuales, inmersas en constantes transformaciones sociales, precisan de un modelo socio-educativo que oriente y de respuesta a los cambios económicos, educativos, políticos, tecnológicos y culturales, que transforman y modifican cualquier Estado del bienestar. Esta acometida asume que el sistema educativo camufla una concatenación de políticas neoliberales que originan desigualdad y falta de oportunidades en términos equitativos y de justicia para el alumnado (Vázquez, 2020), es decir, encontramos una relación de experiencias de vida que se encuentran en situación de riesgo y que juegan dentro de un sistema desigual de dominación. De tal forma, para entender este proceso sería determinante entender la conexión desde la perspectiva biográfica de los jóvenes hasta la importancia que tiene la interacción con los factores (familiares, económicos, sociales, escolares y culturales) que determinan más probabilidad de abandono (García Gracia y Sánchez Gelabert, 2020).

Con esta premisa, la educación y la formación se presentan como una estructura) sólida que ofrece mejores oportunidades para aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, en riesgo de

exclusión social o transitando por los márgenes sociales. De esta manera, la educación y la formación deben esbozar respuestas seguras a las nuevas exigencias de la Era del Conocimiento, donde son necesarias, de manera plausible, vías resolutorias para hacer frente a uno de los principales problemas a los que se enfrentan los jóvenes, el abandono escolar prematuro. Para ello, es fundamental tener un conocimiento exhaustivo sobre los diferentes actores que participan en el panorama educativo, desde la familia, previsor de suplir las necesidades que presentan los jóvenes (Tarabini y Curran, 2015) hasta la transición laboral, que precede a la emancipación y al mundo adulto (García-Fuentes, 2019). Además, no hay que olvidar la complejidad que tiene diversos factores que influyen en el proceso y que tienen su alcance en los niveles socioeconómicos y culturales, en los diferentes contextos familiares y en las situaciones de conflicto, vulnerabilidad, exclusión, pobreza, género, rendimiento educativo, entre otros (Vázquez Recio, Calvo-García y López-Gil, 2022). No obstante, es en la escuela donde los jóvenes encuentran su transición más ardua y compleja y que genera, según cómo se transite por ella, repercusiones negativas o positivas para el alumnado (Martín Criado, 2018).

### 1.1. SISTEMA EDUCATIVO: ¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA EL JOVEN?

Por la heterogeneidad que presenta la juventud es necesaria una ampliación y diversificación de la oferta educativa (Merino, Casal, García, 2006). En otras palabras, hay que considerar, en el enfoque de las políticas y medidas educativas que se ponen en disposición de los centros educativos, diferentes tipos de alumnado. En primer lugar, al alumnado académico. Es el que más se beneficia de cómo se encuentra organizado y estructurado el sistema educativo. En este sentido, va superando sus diferentes cursos académicos y titulando en los diferentes niveles hasta llegar a estudios universitarios. En segundo lugar, el alumnado vocacional, que presenta un perfil de joven que resalta por sus expectativas para aprender una determinada profesión y que el sistema educativo, debido a una estructura sólida e impuesta, no satisface sus necesidades académicas hasta que no supera la Enseñanza Obligatoria y se matricula en un Ciclo de Formación Profesional, con todas las limitaciones que ello

puede conllevar en su futuro más próximo. Y, finalmente, el alumnado perdido o anómico, que, dentro de un sistema rígido, no recibe las respuestas que necesita a sus diferentes estímulos personales, académicos y psicológicos, que hace que se replantee su futuro y, en muchas ocasiones, abandone (García-Fuentes y Martínez García, 2020).

De esta manera, las trayectorias juveniles en el sistema educativo son diversas y contrapuestas, es decir, aún persevera un porcentaje alto de jóvenes que abandonan prematuramente sus estudios, permanecen menos años dentro del sistema educativo o titulan en grados o niveles más bajos que aquellos que continúan sus itinerarios académicos. En este enjambre de situaciones, es fundamental incidir en que los jóvenes de contextos socialmente deprimidos tienden a presentar más discontinuidad en sus diferentes trayectorias, lo que afecta negativamente a las posibilidades de obtener mejores oportunidades de empleo futuras (Julià, 2018). Asimismo, en la transición juvenil es muy probable que el sistema educativo sea la institución más importante para el joven, dicho de otra manera, su relevancia adquiere un mayor protagonismo en circunstancias de crisis, donde la transformación social, económica y política sacude los nuevos escenarios laborales y conduce a trayectorias cada vez más desestandarizadas, inseguras y flexibles, donde la escuela se erige como la precursora de nuevas oportunidades, con un papel determinante en la vida del joven.

Siguiendo este abordaje de ideas, nos encontramos ante una problemática que pone en consideración la zozobra real que tienen los jóvenes en la búsqueda de empleo, donde hay una escasez de oportunidades y falta de experiencia, considerada uno de los grandes problemas que tiene la juventud actual en su transición hacia la emancipación (Martínez García, 2013; Eckert, 2006 y García-Fuentes, 2019).

En definitiva, se pretende que las diferentes instituciones y administraciones educativas, en su intento de contribuir a la mejora personal, académica y profesional del alumnado, puedan disponer de un modelo que permita el diseño de medidas de actuación preventivas, con objeto de lograr que el alumnado continúe con su desarrollo académico y brindar, así, mejores opciones futuras de inserción social y profesional (González Afonso et. al, 2007).

## 1.2. ABANDONO PREMATURO DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN: LA IMPORTANCIA DE TITULAR

Abandonar el sistema educativo de forma prematura sin conseguir una titulación, no solo supone la no obtención de un certificado académico que permita mayores oportunidades para entrar en el mercado laboral, sino que, además, tendrá otro tipo de consecuencias para el joven: en primer lugar, las relacionadas con la nula participación en la producción del país (Rahona, 2012). Y, en segundo lugar, las referidas al desarrollo de destrezas y habilidades personales necesarias para enfrentarse al mercado actual (Subirats, 2004). Todo ello, sin olvidar, el contexto actual de desempleo y la disposición de trabajos precarios y de corta duración que afecta, de manera directa, a la obtención de otros recursos como la vivienda y la salud, entre otros (Marhuenda, 2006).

Siguiendo estas ideas, la continuidad en los estudios tiene una influencia vital que focaliza en la dimensión personal, psicológica, económica, laboral y biográfica del individuo. Ello nos lleva a considerar la importancia de los factores familiares, culturales, profesionales, económicos, personales y educativos, lo que supone beneficios a largo plazo para el joven, es decir, continuar estudios y titular supone, generalmente, mejores experiencias de éxito (Rodríguez-Martínez y Blanco García, 2015).

De esta forma, la situación de los jóvenes pasa a un primer plano en las agendas políticas, donde se diseñan y elaboran programas y acciones para evitar la salida temprana del sistema escolar y el “reenganche” de aquellos que ya abandonaron. Su importancia radica en la vinculación directa que tiene el abandono escolar con el desarrollo de la producción y la economía de un país (Merino, 2013).

## 1.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO PIEZA CLAVE PARA LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO

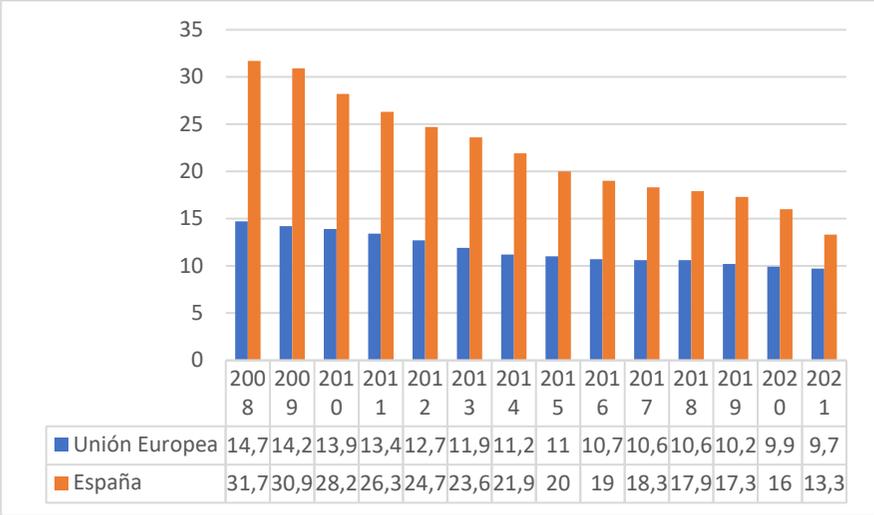
En el contexto social y educativo que nos encontramos, la Formación Profesional es pieza clave para el desarrollo económico europeo, donde conforma una medida fundamental en la reducción de los porcentajes de abandono escolar. En este sentido, intenta ofrecer una formación que contribuya a dotar a los jóvenes de destrezas que posibiliten el

aprendizaje de un oficio y lo doten de capacidades para la inserción laboral. Así, es importante dilucidar, por una parte, la intencionalidad de proveer a los jóvenes de la cualificación básica y mínima que necesitan. Por otra, dar respuestas a las cambiantes demandas del mercado. De este modo, nos referimos a una formación que está estrechamente vinculada, por su carácter más práctico, con el tejido productivo y que se ha ido modificando, por este mismo motivo, a razón de las cambiantes demandas del mercado laboral (Lorente, 2012), y que, además, es una vía que ofrece la posibilidad de continuar en el sistema educativo hacia estudios superiores.

Sin embargo, pese a la importancia que tiene en la actualidad, históricamente, no ha tenido un reconocimiento social positivo. Nos referimos a una etapa educativa que, por su carácter práctico y su concepción de alternativa para aquellos alumnos con más problemas para finalizar estudios superiores, quedó estigmatizada y poco valorada. De manera que el perfil del alumnado dirigido hacia esta medida es aquel que arrastra una trayectoria de fracaso y abandono en la escuela y otras dificultades que derivan en factores de riesgo de exclusión social. Igualmente, son varios los acontecimientos que han impulsado el resurgimiento de esta formación profesional, como son la crisis económica de 2008 y el incremento de la tasa de desempleo, la movilidad geográfica de mano de obra cualificada y las nuevas demandas del tejido productivo.

Para comprender mejor la situación que arrastra España con relación a este fenómeno, se expone, a continuación, los datos extraídos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, donde se visibilizan los altos índices de abandono escolar que ponen de manifiesto la importancia de este ciclo formativo para los jóvenes más desfavorecidos.

**GRÁFICO 1.** Abandono educativo temprano.



Fuente: elaboración propia a través de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Tras los resultados expuestos, España, tal y como podemos observar, supera la media europea de alumnado que abandona sus estudios de forma prematura, lo que supone una problemática a nivel nacional. Si es cierto que, aunque los índices han bajado considerablemente desde el 2008, aún seguimos con datos preocupantes que precisan de actuaciones políticas en materia educativa. De esta manera, se hace imprescindible analizar lo que está sucediendo, ver qué variables influyen en las decisiones que los jóvenes toman y visibilizar sus cursos de vida para entender sus diferentes itinerarios y trayectorias.

Para ello, identificamos unas series de variables familiares, educativas y contextuales que influyen en la situación del joven y en su puesta a punto para su inserción laboral. Así, a partir de entrevistas en profundidad y líneas de vida, cuyo interés resalta en conocer cómo estas variables han influido en la toma de sus decisiones, se aprecia una serie de vivencias que modifican sus decisiones juveniles y cómo las dificultades encontradas en sus diferentes cursos de vida, afectan a sus transiciones hacia el mercado laboral.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en el presente estudio son:

- Identificar las características más fundamentales que inciden y repercuten en las decisiones que toman los jóvenes para abandonar sus estudios.
- Analizar las diferentes realidades juveniles dentro del ámbito familiar, educativo y laboral.
- Visibilizar qué oportunidades reales tienen para retomar sus estudios y qué políticas educativas existen para tal fin.

## 3. METODOLOGÍA

Para el abordaje metodológico recurrimos al *life course* o curso de vida (Heinz, 2009), para aproximarnos al recorrido transicional del joven, visibilizar sus diferentes itinerarios y trayectorias y analizar qué tipo de variables están determinado sus decisiones finales para abandonar el sistema educativo. De esta forma, penetraremos en su contexto social más próximo (Moriña, 2017), para comprender el significado que cada uno de estos jóvenes otorga a sus diferentes tránsitos.

### 3.1. PARTICIPANTES

Se llevaron a cabo una serie de entrevistas en la provincia de Málaga (Andalucía, España) a jóvenes, entre 18 y 29 años, que abandonaron sus estudios y forman parte de un programa de Escuelas Taller para la adquisición de nuevas habilidades y destrezas profesionales. Conocer sus diferentes biografías relacionadas con la familia, el sistema educativo y el mercado laboral nos aproximará a sus diferentes itinerarios y trayectorias, donde comprobaremos, qué circunstancias han derivado en su situación actual formativa y laboral. Para visibilizar cómo ellos interpretan sus diferentes transiciones, exponemos aquellos fragmentos de entrevistas más importantes. A su vez, para lograr una mayor percepción sobre los aspectos más relevantes de sus vidas, trabajamos la línea de vida, instrumento que nos va a proporcionar una mayor información de

los aspectos positivos y negativos que han derivado en la situación actual que padecen.

**TABLA 1.** Perfil del alumnado participante según su Línea de Vida (LV).

Joven	Edad	Género	Situación familiar	Situación educativa	Situación actual
LV1	19	Mujer	Relación conflictiva en el hogar	Negativa (víctima de violencia escolar y de género)	Combina varios trabajos precarios
LV2	20	Mujer	Familia desestructurada (padres drogadictos)	Negativa (abandona estudios por problemas educativos y familiares)	Sin trabajo
LV3	18	Hombre	Problemas económicos	Negativa (sin implicación por sus estudios)	Sin trabajo
LV4	23	Hombre	Padres poco implicados	Negativa (repetición de cursos y abandono)	Sin trabajo
LV5	21	Hombre	Padres implicados, pero con dificultades económicas	Negativa (abandona sus estudios para trabajar)	Sin trabajo
LV6	22	Mujer	Problemas económicos y padres nada implicados	Negativa (fracaso escolar)	Trabaja sin contrato laboral y con un bajo salario
LV7	27	Hombre	Pareja e hija (viven en casa de la abuela cuidándola)	Negativa (repetición de curso, falta de preocupación por el profesorado)	Sin trabajo
LV8	25	Hombre	Cuidaba a su madre por problemas mentales. Se ocupaba del cuidado de del hogar	Negativa (repetición de varios cursos. No implicado en sus estudios)	Sin trabajo
LV9	28	Mujer	Familia desestructurada (padres drogadictos, sin apoyos)	Negativa (sin apoyos, mal comportamiento, poca implicación personal)	Con trabajos precarios y temporales
LV10	25	Mujer	Apoyo familiar pero con problemas económicos	Negativa Sufrió acoso escolar y se desmotivó en sus estudios. Poco apoyo del profesorado.	Ha tenido trabajos precarios. Ahora está sin empleo

Fuente: elaboración propia

### 3.2. INSTRUMENTOS

Cómo técnicas para la recogida de los datos destacamos, primero, la entrevista en profundidad, con la intención de visibilizar las diversas trayectorias que toman los jóvenes en sus diferentes cursos de vida. Y, segundo, la línea de vida, desde la cual podremos atender, de manera significativa, al pasado y presente del joven, resaltando las experiencias que han marcado su vida de manera cronológica (Moriña, 2017). En cuanto a la edad, son jóvenes entre 18 y 28 años de edad. Para este trabajo, se han analizado un total de diez, todas ellas vinculadas al proyecto europeo “*“Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe (Young Adullt<sup>45</sup>)”*”.

Siguiendo la línea de estas consideraciones, vamos a analizar las fracciones orales más elocuentes en la vida del joven. La cuestión narrativa se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada, dividida en varios bloques de contenido: infancia, familia, escuela y trabajo. Y, para su análisis, se trabajó con el programa cualitativo RQDA, que nos proporcionó el análisis de las diferentes categorías y la codificación de la información recabada. A su vez, cada línea de vida, la dividimos en dos partes. Todas aquellas variables negativas quedaron reflejadas en la parte inferior. En su tramos superior, todas aquellas circunstancias positivas. De este modo, esta organización de los contenidos nos ayudó a visibilizar la experiencia juvenil en sus diferentes trayectorias.

### 3.3. ANÁLISIS

El análisis se ha realizado tras un estudio de contenido (López Noguero, 2002), donde se ha organizado la información extraída de las diferentes entrevistas y líneas de vida con relación a sus experiencias familiares y educativas. Se hace hincapié en aquellas variables que afectan a sus diferentes tránsitos escolares, incidiendo en aquellas características que

---

<sup>45</sup> Proyecto europeo Horizon 2020-YOUNG-SOCIETY-2015, coordinado por el Dr. Antonio Luzón, Team Leader de la Universidad de Granada. Información sobre el proyecto en: <http://www.young-adullt.eu/>

han influido en la situación de abandono prematuro de los jóvenes y que nos sirve de guía para entender mejor este fenómeno educativo y social.

### 3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se conformaron según las directrices propias del Proyecto Europeo *Young Adulllt*. Por consiguiente, se entregó a los diferentes participantes un consentimiento informado que tuvieron que leer y firmar sobre el desarrollo de la actividad. En él, deriva la importancia de la protección de la privacidad de los datos personales y, la posibilidad de poder abandonar la actividad en el caso que no se sintieran cómodos. En ninguno de los casos, tuvimos que finalizar la entrevista antes de tiempo, transcurriendo todo de forma positiva. Igualmente, antes de comenzar con la entrevista, cada participante fue informado oralmente sobre la importancia de la misma, su estructura, los objetivos y la finalidad de la investigación.

## 4. RESULTADOS

Analizada la magnitud del fenómeno, el abandono educativo temprano es una de las principales preocupaciones que inciden, directamente, en el sistema educativo de nuestro país (Bayón-Calvo, 2019). Esta situación lleva aparejada una preocupación ascendente, donde las elevadas tasas de abandono se han mantenido altas a pesar de los recursos invertidos para mitigar esta situación educativa (Acevedo Calamet, 2020). Profundizar en este contexto es importante para la creación de un modelo educativo que trabaje para la consecución del progreso económico, social y cultural.

Para ello, hemos recurrido a visibilizar los fragmentos de vida de jóvenes que, dada su situación actual, han manifestado sus circunstancias con relación a sus trayectorias educativas. El escenario en el que el joven deposita parte de sus expectativas se forja dentro de un contexto educativo que, a su vez, es el espacio más influyente en la transición juvenil hacia el mundo adulto. De ahí, que su vinculación con la escuela gire en torno a procesos de éxito o fracaso, que, generalmente, condicionarán sus diferentes itinerarios y trayectorias futuras (García-Fuentes, 2019).

Asimismo, para comprender lo establecido, es necesaria la reflexión sobre la situación juvenil con relación al abandono. Para ello, esbozamos el contenido en tres resultados fundamentales. Primero, proyecta la importancia de conocer las situaciones y circunstancias que envuelven su contexto social más cercano: la familia. De este modo, es el pilar fundamental en la vida del joven. Por un lado, ofrece protección y cariño. Por otro, aporta el sustento afectivo y emocional que ayuda al menor en sus primeros años de vida. De hecho, determina la posición social de sus menores y es un campo de análisis para comprender las oportunidades que los jóvenes tienen dentro del espacio escolar (Tarabini y Curran, 2015).

**TABLA II.** Factores familiares.

Ámbito familiar	Factores que influyen
	Nivel educativo de los padres
	Implicación de los padres en los estudios de sus hijos
	Situación socio-económica familiar
	Relación afectiva
	Referentes familiares
	Importancia que se le da a la educación en el entorno familiar
	Contexto geográfico del domicilio

Fuente: elaboración propia.

En este enjambre de factores es hacedero analizar la heterogeneidad de características que hacen diferentes a los jóvenes. Hurgar en sus experiencias de vida, nos ayudará a comprender mejor su realidad.

“La educación que he recibido en casa me ha hecho sentirme mal. Con mi madre, aunque la relación ha mejorado, siempre he tenido problemas. Mi padre, es un maltratador, no tengo relación con él. Todo ello me ha influido mucho en mi vida y en los estudios” (E1, 19 años).

“No tenía apoyo de mi familia, porque como eran drogadictos, ¿qué apoyo iba a tener? Ninguno, pensaban en la droga, en trabajar para mantenernos y ya está, y poco más... Después estuvimos en otro pueblo, mi madre flechó a otra pareja e íbamos al instituto cuando nos parecía” (E9, 28 años).

Podemos comprobar, de forma determinante, cómo crecer en una familia desestructurada y poco implicada en la educación de sus hijos puede

provocar procesos de abandono educativo. Además, tener un vínculo débil puede provocar respuestas negativas en el joven. Asimismo, los diferentes factores derivados de la familia son determinantes para entender y explicar que el abandono educativo tiene una incidencia al alta dentro de contextos deprimidos, excluidos, vulnerables y en riesgo (Tarabini y Curran, 2015).

El segundo resultado recae en la institución educativa. Es en ella donde el joven empieza su transición hacia el mercado laboral. Dentro de este contexto escolar es donde se van fraguando sus expectativas y proyecciones futuras, siendo valedor esencial en la vida del joven. No obstante, el sistema educativo puede derivar, también, en procesos de exclusión, es decir, lo hace cuando otorga títulos a aquellos estudiantes que terminan de forma positiva sus estudios y, en cambio, no tramita ningún tipo de certificado a aquellos que no consiguen terminar o abandonan (Martín Criado, 2018). Esta situación provoca que unos tengan mayores opciones que otros, lo que va a determinar sus transiciones futuras hacia una emancipación segura y estable.

De esta manera, dentro del contexto educativo son determinantes una serie de factores que influyen en la vida del joven, donde podemos destacar su contexto social y económico, el centro educativo, la metodología llevada a cabo por el profesorado o la relación con los docentes, entre otras (Prieto, 2015).

La importancia de la variable educativa es fundamental para comprender las características de cada sujeto. Asimismo lo establece Fernández (2005), donde destaca la libertad de lo natural, donde se tienen en cuenta todas las peculiaridades del individuo para alcanzar un determinado nivel de estudios. Como variables podemos destacar: esfuerzo académico, implicación en los estudios, el origen familiar y los condicionantes económicos.

TABLA III. Factores educativos.

Ámbito educativo	Factores que influyen
	Importancia organizativa del centro educativo
	Superar o no los estudios por parte del alumnado
	Relación con los compañeros, maestros y profesores- violencia escolar
	Programas educativos de continuación de los estudios
	Metodología llevada a cabo
	Utilidad de los centros educativos, resolución de conflictos y mejora educativa
	Actitud del alumnado con relación a sus propios estudios
	Motivación del alumnado y rol del profesor en sus trayectorias educativas

Fuente: elaboración propia.

La meritocracia, como principio determinante para alcanzar mejores aptitudes académicas. Las oportunidades igualitarias, que pone el acento en el peso que tienen las desigualdades ya que los jóvenes no parten de las mismas realidades sociales ni se encuentran en las mismas condiciones. Y, por último, la noción compensatoria en igualdad de oportunidades educativas, que hace alusión a los recursos puestos en funcionamiento por el sistema educativo para contrarrestar las carencias que presenta el alumnado.

No solo nos valemos de la percepción del alumnado con relación a sus estudios, sino que, trabajamos en su dimensión social más cercana, donde la clase social de origen será determinante para entender sus transiciones hacia el mercado laboral (Martínez García, 2013).

Por último, es importante destacar la importancia que tiene encontrar un empleo para emprender una vida autónoma e independiente, es decir, lograr una integración laboral plena y segura que posibilite al joven al desarrollo de una vida con todas sus necesidades cubiertas. Sin embargo, se enfrentan a dificultades que hacen imposible una transición positiva.

“Fracasé en la escuela por motivos que no tenían que ver con los estudios. Desde entonces no he trabajado. Bueno sí, una vez estuve tres días de comercial y me echaron porque no había podido captar socios. Sin experiencia no me quieren en ningún sitio y es muy difícil encontrar un trabajo” (E6, 22 años)

“Dejé la escuela porque no me gustaba, además sufrí acoso y en mi familia había problemas económicos. Soy el mayor de 3 hermanos y me salí para trabajar y ganar dinero. Al principio lo hice en la obra, pero me echaron y ahora no trabajo” (E4, 23 años).

“No hacía casi nada, había mucha violencia en clase, he tenido muchos compañeros conflictivos y no te permitían avanzar en la materia. No quise continuar mis estudios también por problemas en mi casa, por temas de dinero, aunque ahora me arrepiento por no continuar” (E2, 20 años)

Por último, el tercer resultado tiene su importancia en un mercado laboral precarizado e inseguro, donde los jóvenes tienen serias dificultades para optar a un puesto de trabajo que les garanticen una emancipación segura (Stauber, Kovacheva & Lieshout, 2004). En la siguiente tabla, presentamos los factores más determinantes que influyen en el espacio laboral del joven.

**TABLA VI.** Factores laborales.

Ámbito laboral	Factores que influyen
	Expectativas laborales y de estatus social futuro
	Expectativas sociales
	Experiencia laboral juvenil
	Precarización del trabajo
	Bajos salarios
	Motivación ante el trabajo
	Oportunidades educativas
	Situación socioeconómica y educativa

Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva laboral, la clase social y las oportunidades de empleo que se le ofrece al joven son determinantes para la inserción en el mercado laboral. En este escenario, lleno de complejidades, el componente económico sigue siendo imprescindible, es decir, encontrar un empleo, para aquellos jóvenes en situación vulnerable, se convierte en un verdadero reto: “no se plantean seguir estudiando, porque necesitan trabajar y contribuir financieramente a su familia” (Tarabini y Curran, 2015, p. 20).

Uno de los problemas más determinantes que tienen los jóvenes, independientemente de titular o no en el colegio, tiene que ver con la falta de experiencia laboral que requieren los empresarios para conseguir un empleo (Martínez García, 2013), es decir, no solo encontramos un desenganche escolar, sino, también, laboral, donde los sujetos en situación de riesgo van a tener más dificultades de neutralizar estas situaciones (Prieto, 2015). En otras palabras, los factores analizados van a determinar que el joven se replantee su futuro y, en muchas ocasiones, vuelva al sistema educativo.

“Dejé los estudios cuando termine la secundaria y después de entregar más de 50 curriculum y hacer dos entrevistas de trabajo no me quieren porque no tengo la experiencia laboral que me piden y eso que era para una tienda de deportes y de ropa” (E3, 18 años).

“Dejé la escuela porque no me gustaba, además sufrí acoso y en mi familia había problemas económicos. Soy el mayor de 3 hermanos y me salí para trabajar y ganar dinero. Al principio lo hice en la obra, pero me echaron y ahora no trabajo” (E10, 25 años).

## 5. DISCUSIÓN

En concordancia con nuestro trabajo, detectamos como, en el proceso que lleva a un joven a abandonar de forma prematura sus estudios, determinan una serie de factores que influyen, de manera más determinante, en aquellos individuos que viven en contextos más vulnerables. Más concretamente, encontramos a jóvenes que han sido víctimas de la nula implicación de sus padres por sus estudios, sin apoyo emocional y con relaciones afectivas rotas. Además, hay que resaltar el contexto socioeconómico y la implicación de sus referentes en la construcción de sus respectivas biografías. Asimismo, como sostienen Maribel García Gracia y Albert Sánchez Gelabert (2020), los resultados ponen en consideración factores como la interseccionalidad de los diferentes ejes de desigualdad que enfatizan el perfil sociodemográfico de los jóvenes, la cristalización de sus diferentes trayectorias y la interacción de diferentes factores personales, familiares y educativos según la clase social de origen. Los sujetos de nuestro estudio han visibilizado mediante sus entrevistas, unas cicatrices que repercutirán en su emancipación futura, cada

vez más alargada en el tiempo y con serias dificultades de éxito, mermando sus expectativas futuras.

En el estudio, también influyen las relaciones con el sistema educativo. De hecho, es un agente primordial en la vida del joven. Así, la importancia del centro escolar, superar o no los diferentes cursos académicos, el nivel educativo de los padres, la relación con los compañeros, la propia actitud de los estudiantes por sus estudios y la motivación por los mismos, serán desencadenantes que influirán en el abandono educativo. Así lo establece Bayón-Calvo (2019) que precisa que las cifras que España presenta, con relación al abandono, continúan siendo de las más altas de la Unión Europea, donde se plantea la necesidad de continuar analizando los diferentes factores que generan y perpetúan este problema, educativo, político y social.

Por todo ello, para abordar la importancia del mercado laboral en la vida del joven, es necesario tener en cuenta las variables analizadas que desestabilizan las opciones juveniles. Con un mercado laboral precario, desestandarizado, flexible y con pocas garantías, hay que destacar la experiencia laboral como uno de los problemas más significativos (Martínez García, 2013), es decir, el joven necesita acceder a un puesto de trabajo seguro y estable para poder tener cubiertas sus necesidades y, si desde el mundo empresarial no recibe ese apoyo, sus circunstancias personales se complejizan. En este sentido, experimenta una desvinculación laboral que repercutirá de forma negativa en individuos que ven como tendrán que retrasar su emancipación, volver a depender de la familia y adoptar nuevas estrategias para conseguir mejores opciones futuras.

## 6. CONCLUSIONES

Para entender los procesos de abandono educativo es necesario determinar que las diferentes opciones de continuar o no con los estudios dependen, en gran medida, de las oportunidades reales que tengan los jóvenes para formar parte del mercado laboral. Así, en el contexto actual, caracterizado por la crisis económica, las opciones de retomar los estudios y volver al sistema educativo son mayores. Por el contrario, cuando

el escenario económico es más favorable y el mercado ofrece posibilidades de empleo, las variables para desengancharse del sistema educativo y abandonar los estudios son más elevadas (García Montalvo, 2009).

Asimismo, para entender las trayectorias juveniles y el valor que se le da a la cuestión educativa es necesario tener en cuenta las características vinculadas al origen familiar, es decir, hay una serie de realidades y experiencias personales que la convierten en una auténtica utopía. Además, se pone en cuestión que el abandono escolar prematuro es la última decisión tomada en la que han influido otras variables como el absentismo, el bajo rendimiento académico, la nula o escasa participación e implicación de los padres en los estudios de sus hijos, la motivación del alumnado, la relación con el centro de estudios, las situaciones de acoso escolar y las dificultades para superar los diferentes niveles (Ruíz-Mosquera y Palma- García, 2019).

De esta manera, en el entramado que nos ocupa es importante visibilizar las experiencias juveniles con relación a la familia, el sistema educativo y el mercado laboral, es decir, ambos contextos importantes para el joven desencadenan en diferentes procesos de desigualdad o exclusión, afectando, en su mayoría, a jóvenes provenientes de familias vulnerables, que desarrollan sus cursos de vida en contextos aislados o deprimidos, con un bajo status socioeconómico y que experimentan trayectorias precarias en cuanto al trabajo y la educación (Campo y Arceo-Gómez, 2011; García-Fuentes, 2019 y Martínez García, 2013).

## 7. REFERENCIAS

- Acebedo Calamet, F. (2020). Factores explicativos del abandono de los estudios en la educación superior en contextos socio-académicos desfavorables. *Revista española de pedagogía*, 276, 253-269.
- Bayón-Calvo, S. (2019). Una radiografía del abandono escolar temprano en España: Algunas claves para la política educativa en los inicios del siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 35-53.
- Campos, R. y Arceo-Gómez, E. (2011). ¿Quiénes son los NiNis en México?. Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), Documento de Trabajo 524.

- Casquero, A., y Navarro, M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de educación*, número extraordinario, 191-233.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.03.18>
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-56.
- García-Fuentes, J. (2019). La visibilidad de los jóvenes “Ni-Ni” en el contexto económico español. *Psicoperspectivas*, 18(3), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue3-fulltext-1645>
- García Gracia, M y Sánchez Gelaber, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105/2, 235-257.
- García-Fuentes, J y Martínez García, J.S. (2020). Los jóvenes “NI-NI”: Un estigma que Invisibiliza los Problemas Sociales de la Juventud. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28(20), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4652>
- García Montalvo, J. (2009). El mercado laboral de los jóvenes en España. En J. F. Tezanos (Ed.), *Juventud y exclusión social* (89-101). Editorial Sistema.
- González Afonso, M.C., Álvarez Pérez, P.R., Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J.T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista española de pedagogía*, 236, 71-86.
- Julià, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers*, 103/1, 5-28.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Lorente, R. (2012). La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España. *Octaedro*.
- Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15-34.
- Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: Cuestión de clase. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17.
- Martínez García, J.S. (2013). Estructura social y desigualdad en España. *Catarata*.
- Merino, R., Casal, J. y García, M. (2006). ¿Vías o itinerarios en el sistema educativo? La comprensividad y la formación profesional a debate. *Revista de Educación*, 340, 1065-1083.

- Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-15.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n66.2013>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo, El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 111-125.
- Rahona, M. (2012). Capital humano, abandono escolar y formación profesional de grado medio en España. *Presupuesto y Gasto Público* 67/2012, 177-194.
- Rodríguez-Martínez, C y Blanco García, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Ruiz-Mosquera, A.C. y Palma García, M. (2019). Prevention of Early School Leaving. Contributions from Social Work. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 27, 139-158.
- Stauber, B., Kovacheva, S. & Lieshout, H. (2004). Flexibilidad y seguridad: El supuesto dilema de las políticas de transición. *Estudios de Juventud*, 65/04, 99-114.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Colección Estudios Sociales, 16. Fundación La Caixa.
- Tarabini, A. (2015). ¿Qué se esconde bajo las apariencias? *Cuadernos de Pedagogía*, 454, 42-43.
- Tarabini, A. y Curran, M. (2015). El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 7-26.
- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis de fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(2), 267-283.
- Vázquez Recio, R., Calvo-García, G y López-Gil, M. (2021). El abandono escolar desde la interseccionalidad: el género marca diferencias. *Teorías, métodos, investigación educativa*, 52, 1-17.  
<https://doi.org/10.1590/198053148553>

## ¿RESPONDE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA A LOS PROBLEMAS DEL PRESENTE?

---

ANDRÉS FELIPE SANMARTÍN SANMARTÍN  
*Corporación Universitaria Americana*

MATEO GIL DÍAZ  
*Universidad del Rosario*

### 1. INTRODUCCIÓN

Sea lo primero recordar que el concepto de educación ha estado presente en diversas civilizaciones en las cuales se ha identificado con los ideales de una formación y/o preparación para la vivencia social, política y cultural.

De esta forma, recordemos que en la cultura Griega se encuentran los conceptos de Paidós (*niño*), Agogos (*que conduce*), Paideia (*educación*) y Didaskalos (*maestro*), sin embargo, también se encuentran los conceptos de Scholé (*ocio - divino ocio*) en este mismo contexto de formación y educación.

Ahora bien, se debe reconocer que en Roma, por ejemplo se encuentran los conceptos de Ducere (*educar*) y Educare (*guiar o conducir*) que guardan relación con los conceptos griegos anteriormente mencionados, ello como condiciones sociales que ayudaron a configurar la forma en que se gestó el conocimiento y, por ende, su aprehensión en los diferentes contextos de formación, especialmente en las Universidades medievales que siguen siendo al día de hoy referentes de la cultura.

Seguidamente, se debe afirmar que estos conceptos no solo llegaron como legado a nuestra cultura, sino también han impactado en la forma en que se configura el denominado sistema de educación o formación de los niños, niñas y adolescentes. En efecto, y analizando el caso colombiano, se debe asentar que si bien la educación ha de ser una herramienta

que permita al ser humano consolidar una cultura de libertad y de paz, ello se debe lograr a través de la construcción no solo de un proyecto de vida, sino también de la vivencia de valores y principios éticos como también del reconocimiento del otro y de lo otro, por medio del respeto, la justicia, la equidad y la dignidad.

Lo anterior podría resumirse en la urgencia de formar el *Ser* en el cuidado de sí, de los otros, de los nuevos sujetos de derecho y, también de las cosas, a fin de identificar *seres humanos* sensibles y razonables, que puedan comprender las necesidades actuales que exige nuestra realidad, y por ende, actuar en favor de la deconstrucción de *viejos paradigmas o modelos ideológicos, políticos* pero sobre todo, de educación que no favorecen actualmente la apertura al cambio que tanto se requiere.

Pues bien, al mirar nuestro actual sistema de educación, se logra identificar que no solo hace falta una rigurosa actualización en los enfoques de las diferentes áreas, sino también en la pedagogía que muchos docentes emplean para transmitir los conocimientos que buscan impartir.

Aunado a lo anterior, y de forma especial, al preguntarse: *¿Responde la educación colombiana a los problemas del presente?* La respuesta a esta pregunta es: No. Por tanto, no solo se encuentra se como parte de la justificación a esta pregunta la visible realidad de que la actual educación en Colombia no está formando para la consolidación de una ciudadanía universal, igualmente, se vislumbra una carencia en la formación de valores democráticos, éticos y políticos, como también en la vivencia de estos en la sociedad.

Seguidamente, la carencia de un sentido común, el mismo desconocimiento de las normas, los conflictos sociales que devienen de la escasez de diálogo entre las personas y otros problemas que hacen visible la urgencia de formar *en el ser, en el hacer, y en el saber hacer* a cada persona, hacen urgente la necesidad de impactar positivamente la realidad y poder hacerle frente a problemas tales como *la corrupción, la desigualdad, la violación de derechos humanos*, entre otros.

No se trata solo de afirmar que actualmente se forma a las personas en competencias, se trata de identificar en la vivencia, un ser humano competente, capaz de retomar como proyecto de vida y practica ociovital el

empleo del examen crítico como ejercicio que le permita aprender a analizar los hechos, noticias y sucesos a profundidad, prescindiendo de la opinión dada por las autoridades a fin de poderse valer de su propio entendimiento evocando el “*sapere aude*” Kantiano.

## 2. OBJETIVOS

- Estudiar el papel que representa la educación Colombiana a fin de comprender la forma en que puede ayudar a responder a los problemas del presente.

## 3. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló a través del enfoque metodológico cualitativo, por medio del cual se acudió al estudio exploratorio para lograr el desarrollo en cuestión, ya que, al estudiar el tema de la educación en Colombia, si bien se encontró mucha información respecto de los significados, empleos y relaciones de esta con teorías o propuestas pedagógicas, lo cierto es que en relación con la forma en que esta se debe concebir como una herramienta que busca preparar a los ciudadanos para enfrentar los problemas del presente y, a la vez, constituirse en alternativa de formación en principios como la autonomía kantiana, no se encontró mucha información relevante que permitiera dar un tratamiento amplio y/o profundo al problema de investigación propuesto.

Ahora bien, el presente ejercicio de investigación se ajustó al método hermenéutico, por medio del cual se pudo interpretar no solo el papel de la educación en Colombia, sino también la forma en que esta debe ayudar a los ciudadanos a trascender la propia existencia a través de la aprehensión y vivencia de principios y valores éticos, políticos y sociales, a fin de poder visualizar los problemas del presente y procurar proponer para estos alternativas de solución que permitan visualizar el interés general, el bienestar común y la sana convivencia como presupuestos de una forma de vida ajustada al cuidado de sí, de los otros y de las cosas.

Seguidamente, se debe mencionar que en relación con la forma de concebir la educación en Colombia, se encontraron propuestas que buscan

fortalecer habilidades cognitivas, procesos de formación en competencias básicas, estructuras de formación en procesos de intervención social y constitucional, estrategias educativas orientadas al bilingüismo, a procesos de creatividad, emprendimiento, en proyectos productivos, etc.

Sin embargo, también se encontraron modelos de educación con sustento en teorías o corrientes pedagógicas que han tenido gran trayectoria a nivel internacional, entre los que se destacan: *el conductismo, el personalismo, constructivismo, pedagogía activa, pedagogía de la liberación, escuela nueva, pensamiento complejo, enfoque por competencias, pedagogía cognitiva*, etc.

Lo anterior, permite identificar la forma en que estas teorías se han convertido en tendencias de formación, y por ende, se han utilizado a fin de buscar dar respuesta a las exigencias de un mercado que exige estar al día en cuanto a las propuestas más actuales de educación, aun cuando ello no sirva de forma concreta a dar respuesta a los problemas del presente que presenta el país.

Finalmente, a través del acápite de discusión se presentan algunas situaciones que deben ser estudiadas a fin de comprender cuál es el papel que debe representar la educación en Colombia, y con ello, la forma en que esta debe impactar la forma de *ser* de cada ciudadano.

#### 4. RESULTADOS

La educación busca consolidarse como una vía para dignificar el individuo dentro de las comunidades, y con ello generar la liberación intelectual y cultural de la sociedad.

En este sentido, se lograría uno de los prospectos de la democracia, siendo este, la igualdad de oportunidades en miras de solidificar la participación ciudadana y el civismo.

Sin embargo, el panorama actual de la educación en Colombia difiere de una vivencia y aprehensión de los valores de la democracia, debido a que el Estado no logra garantizar las condiciones para un proceso educativo orientado a la formación integral de las personas y entre tanto, estas se asumen en una realidad conformista e inmediata.

Ahora bien, entre los limitantes de una educación integral se hallan múltiples manifestaciones entre las cuales se destacan la negligencia, ineficiencia y sobre todo la corrupción, situación evidente que toca directamente con los manejos del erario.

Esto, se evidencia con la pérdida anual del equivalente a un quinto del presupuesto general de la nación, haciendo que dichas prácticas mezquinas impidan el buen uso y gestión de la inversión y aumento de los fondos destinados a programas educativos.

Pese a ello, la sensibilización de la ciudadanía ante las situaciones descritas es precaria, lo cual configura una pasividad tal que se ha vuelto común hoy día hablar de corrupción sin que se generen suficientes medidas que impidan realmente que este flagelo se propague, y por ende se puede afirmar que esta situación degenera en la vulneración de los derechos tales como el debido proceso, la salud y la educación, por mencionar algunos.

Esto último, corresponde con una realidad en la que dichas violaciones se han vuelto parte del “paisaje”, dando paso a una complicidad colectiva. Por lo que se debe afirmar que la educación inicialmente, *no responde a los problemas de la actualidad*, y además, alimenta - *en cierta medida* - el fenómeno de la corrupción.

De este modo, surgen múltiples interrogantes en miras a hacerle frente a esta situación, a saber: ¿cómo trabajar para sanar estos males que aquejan a la sociedad? ¿Qué elementos le brinda la filosofía a la educación para formar ciudadanos críticos?

Aunado a lo anterior se debe reconocer que en la actualidad existen múltiples tendencias o teorías de formación que impactan la educación y/o el sistema educativo en Colombia.

Entre estas propuestas se destacan el conductismo, el personalismo, constructivismo, pedagogía activa, pedagogía de la liberación, escuela nueva, pensamiento complejo, enfoque por competencias, pedagogía cognitiva, entre otros, lo cual permite identificar que si bien existen diversas formas de formar a las personas de conformidad con las orientaciones teóricas existentes, lo cierto es que se debería pensar más en la

forma en que se requiere formar a los ciudadanos como agentes de la democracia a fin de que se pueda promover no solo el conocimiento de los derechos y deberes sino también su vivencia y aplicación ética a nivel social, puesto que es a través de estos que se lograría obtener una mejor calidad de vida y se podrían disminuir condiciones de desigualdad e intolerancia entre las personas.

Continuadamente, se debe insistir que si bien las teorías mencionadas anteriormente aportan elementos significativos en la formación de la persona, lo cierto es que su aplicación correcta se ve limitada a la clasificación clásica que todavía sigue siendo para unos una fortaleza y para otros un problema, esto es, la educación pública y la educación privada.

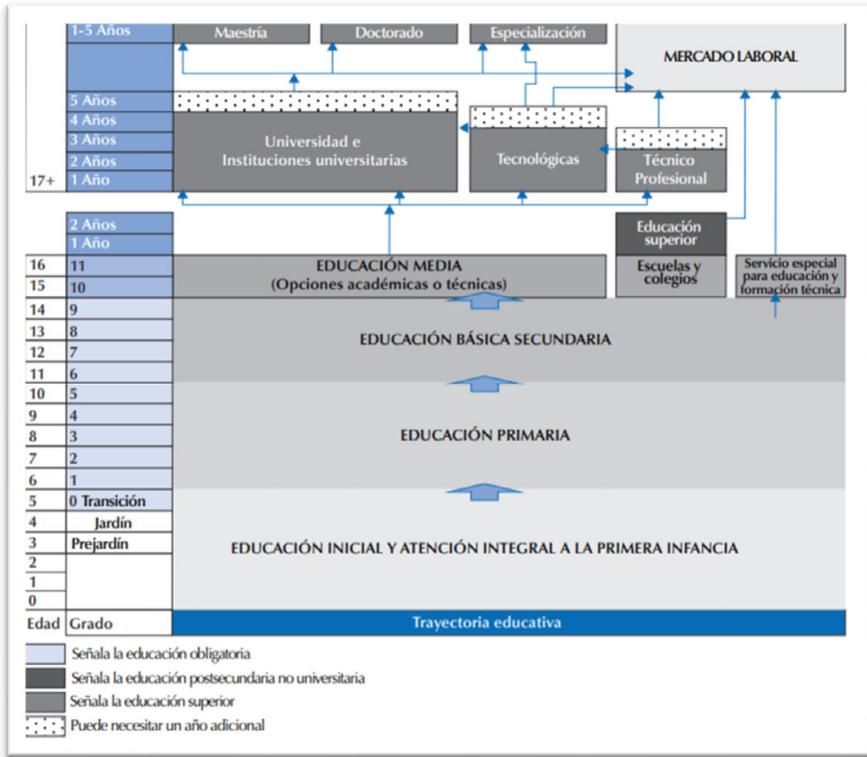
Ambas concebidas como un derecho, sin embargo, la diferencia radica – *en cierta medida* – en el acceso, o bien, en los recursos con que cuenta o no una determinada población para acceder a una mejor educación o de calidad y obtener así una mejor preparación para la vida. Pues bien, tal como lo presenta el Ministerio de Educación Nacional (2016) – *en adelante* MEN -, se debe destacar respecto del sistema educativo en Colombia que:

(...), está organizado en cuatro etapas clave. La educación postsecundaria no universitaria y la educación para adultos están fuera del alcance principal de esta revisión y no serán tratadas a fondo. La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI) incluye servicios para los niños desde el nacimiento hasta los 6 años. En teoría, los estudiantes entran al sistema educativo en el año de transición (Grado 0 o a los 5 años de edad). La educación básica comprende nueve años (Grados 1 a 9, para niños de 6 a 14 años) e incluye cinco años de educación primaria y cuatro años de básica secundaria. La educación media dura dos años (Grados 10 y 11, para jóvenes de 15 y 16 años). (p.25)

Bajo este presupuesto, se hace imperativo reconocer que si bien el sistema de educación en Colombia es altamente complejo no solo por la cantidad de proveedores que existen diferentes al Estado, sino también por las formas en que se encuentra distribuida la oferta y los costos en relación con la población y los ingresos de las familias.

Para brindar una mejor orientación sobre el sistema educativo en Colombia, se presenta a continuación una figura que ilustra la estructura del sistema educativo colombiano, a saber:

**FIGURA 1. Estructura del Sistema educativo colombiano**



Fuente: MEN (2016)

Como se puede observar, este sistema educativo permite identificar por años la forma en que las personas pueden llegar a completar el esquema de formación, sin embargo, asuntos tales como las oportunidades de acceso, los ingresos económicos de las familias y la misma calidad en la educación siguen siendo dificultades que limitan la posibilidad de acceder a este derecho en Colombia.

Lo anterior sumado a las mismas condiciones de formación respecto de adquirir herramientas que permitan buscar alternativas de solución a los principales problemas que actualmente presenta el Estado colombiano, permiten inferir la urgencia de buscar una mejor inversión en educación y, sobre todo, en un modelo de formación que permita impactar de forma positiva en el ejercicio de la democracia y la vivencia y aprehensión de

valores éticos y cívicos como parte de la respuesta a una mejor calidad de vida.

Seguidamente, y teniendo en cuenta que nuestra condición humana prima sobre cualquier otro rasgo particular de identidad social o colectiva, se propone que los currículos de educación contemporáneos deban contemplar la construcción de una ciudadanía universal (Nussbaum, 1997, p. 28), cimentada en la intención de formar en el ejercicio de actitudes filosóficas tales como *el asombro, la duda, la preguntas y sobre todo del autoexamen* a través del argumento racional establecido por Sócrates con miras a reconocer la importancia que acarrea consigo la educación para el fortalecimiento de una sociedad democrática.

De acuerdo con lo anterior, se debe iniciar por plantear la elaboración de un currículo que responda a los problemas que actualmente aquejan a la sociedad, por lo que se hace indispensable conocer el tipo de ciudadanos que somos, es decir, a qué clase de personas nos orientamos, y una vez hecha esta tarea podremos favorecer el desarrollo de diálogos multiculturales en miras a tomar medidas que puedan ayudar a fortalecer nuestro futuro como sociedad y como parte de la humanidad.

En este orden de ideas, y tal como lo plantea Nussbaum (1997), el concepto de ciudadano universal consiste en: “el ideal de un ciudadano cuya lealtad principal es para con los seres humanos de todo el mundo, y cuyas otras lealtades, nacionales, locales y de grupos diversos, se consideraran claramente secundarias” (p. 28).

A pesar de esto, puede considerarse una versión más flexible en la que sin importar el orden de lealtades e identidades que se establezca, siempre haya un reconocimiento frente al valor de la vida humana, y a su vez, exista consciencia de aquel vínculo que se forja en torno a problemáticas comunes de nuestra realidad.

En otras palabras, es imperativo invertir el orden en el que el sujeto se percibe, ya que se tiende a favorecer una identidad que pone primero las cualidades específicas, cuando, por el contrario, los nexos de conocimiento y mutua preocupación entrelazados en la humanidad están llamados a ocupar el primer puesto en una jerarquía de principios y valores.

Ahora bien, en miras de este propósito Nussbaum (1997) plantea tres habilidades que podrían ayudarnos no solo a hacer posible la construcción de un nuevo currículo de formación, sino también a fomentar la cultura de un ciudadano universal, a saber: *el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones*, con lo que se pretende rechazar la autoridad de la tradición no reflexionada que se transmite a través de la costumbre; *el razonamiento lógico*, que permite contemplar con vigor la exactitud de los hechos y la precisión del juicio, ambas desempeñándose con la finalidad de no remitirse tan solo a la opinión de quienes gobiernan, y a su vez, se entable un desafío a las múltiples usanzas cotidianas; y en tercer lugar, *la imaginación narrativa*, siendo esta la herramienta para pensar cómo sería estar en la posición del otro, descifrando las emociones, deseos, anhelos y significados bajo su mirada, lo cual conlleva a que se traspasen los límites de aquellas simpatías que corresponden a una mayor inmediatez, al mismo tiempo en que, se tomen decisiones responsables, integrando así, una óptica plural.

En relación con los postulados ya expuestos acerca de la construcción de ciudadanía universal, se introduce la necesidad que representa el uso de la razón socrática, ya que los problemas que en la actualidad padece la sociedad, son por lo general, males derivados de los vacíos existentes en la “democracia” moderna, que de acuerdo con Nussbaum (1997), se sustentan en la falta de *pensamiento crítico, razonamiento lógico e imaginación narrativa*, lo cual produce un sistema que rechaza el diálogo genuino entre sus participantes, y por ende, los malos argumentos se tildan como buenos, mientras que, el prejuicio se tergiversa con la razón. Esto, concuerda con una de las urgencias que se vislumbra en la obra “El cultivo de la humanidad”, donde se establece que: “para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia, necesitamos la argumentación, una herramienta esencial de la libertad cívica” (Nussbaum, 1997, p. 40).

En este orden de ideas, en Colombia debe de estipularse en dichos currículos de formación no solo estas tres habilidades mencionadas anteriormente, sino también una noción democrática del aprendizaje, donde el pensar sea accesible al público, y además, no haya duda alguna de que todo ser humano está en la facultad de contribuir a la verdad.

En consecuencia, se debe destacar que:

Con el fin de mejorar los resultados del aprendizaje, el país, primero que todo, necesita fijar expectativas claras de los valores, los conocimientos y las competencias que deben adquirir los estudiantes en cada etapa del ciclo educativo. La falta de un marco nacional curricular para la educación básica y media les dificulta tanto a los docentes, como las escuelas y a los estudiantes encaminar sus esfuerzos en pos de estándares más altos. (MEN, 2016, p. 16)

Por tanto, una forma de aportar a esta construcción parte del ejercicio de recordar que Sócrates consideraba como primordial el autoexamen, tanto así que para él, una vida sin introspección no valía la pena ser vivida. Sin embargo, se debe tener presente que para favorecer esta construcción de ciudadanía universal en Colombia se hace necesario erradicar la pereza del pensamiento que caracteriza a las masas, quienes nunca han llegado a interiorizar sus creencias a razón de que no han llevado a cabo un escrutinio o revisión interna de estas y carecen de un conocimiento de sí mismos.

En consecuencia, desde la exigencia socrática de una educación cimentada en el autoexamen como pilar indispensable para la mejora de las prácticas democráticas contemporáneas en Colombia, se considera que la moralidad crítica como atributo requerido para ser un buen ciudadano puede ser poseída por todos los sujetos, favoreciendo con ello la aprehensión de la autonomía y la defensa de los derechos, ya estos son garantías personales y colectivas que debemos proteger como ciudadanos universales. Adicionalmente, cabe agregar que una formación educativa que retome el empleo del examen crítico debe permitirle a la persona de hoy aprender a analizar los hechos, noticias y sucesos a profundidad, prescindiendo de la opinión dada por las autoridades y valiéndose de su propio entendimiento evocando el “*sapere aude*”.

Bajo el lineamiento de pensar por sí mismo, se postulan cuatro principios que sirven como guía para orientar la educación de acuerdo a los preceptos Socráticos, los cuales buscan formar al individuo como ser crítico y pensante dentro de una sociedad, en aras de alcanzar el progreso.

Así que, dentro de estos postulados, se encuentra en primer lugar *la ponderación de que todo ser humano debe ser educado*. Sin embargo, en la práctica este es un noble ideal que no se ha concretado, llegando incluso

a verse la educación superior como un privilegio de pocos, quienes han sido llamados a una vida de contemplación teórica, motivo por el que se hace imposible extender su cobertura. Esta ordinaria percepción, se contrapone al propósito socrático de expandir la formación, el cual se cimenta en el hecho de que la democracia se fortalece en la medida en que sus miembros desarrollan los poderes del razonamiento práctico.

En un segundo momento, se destaca el segundo principio el cual propone que *la educación debe adaptarse a las circunstancias y al contexto del estudiante*, ya que con ello se hace aflorar la actividad del alma de cada uno, el cual debe comprenderse como una preocupación por la situación real, el estado de los conocimientos y de las creencias del sujeto, y por último, del alcance de la introspección y libertad intelectual, lo cual se vincula con el precepto que engloba el término “*sapere aude*”. Por este motivo, es adecuado rehusarse a recomendar un currículo universal, sino que, por el contrario, es pertinente dirigir el trabajo filosófico en materia educativa hacia diferentes enfoques curriculares en respuesta a la diversidad estudiantil, y a su vez, centrarse en las situaciones particulares, haciendo énfasis en la importancia que representa para los maestros la sensibilidad.

Por otro lado, se afirma que *la educación socrática debe ser pluralista*, lo cual significa que ha de incluirse la diversidad de normas y tradiciones, ya que esto no solo genera interés al sujeto, sino que a su vez, como lo menciona Nussbaum (1997), permite: “explorar el modo en que otra sociedad ha organizado los asuntos el bienestar humano” (p. 55). Aunque, cabe la claridad, que esto no da pie para suponer que no existan estándares morales interculturales, ni que las únicas reglas aceptadas sean aquellas que establece cada comunidad.

Finalmente, Sócrates indica *la necesidad de garantizar que los libros no se transformen en autoridades*, ya que, si bien son valiosos como recordatorios de argumentación, y además, se brindan como fuentes para un razonamiento estructurado, no pueden emplearse para alentar la veneración y la pasividad. Bajo este precepto, debe de prevenirse al estudiante de no confiar a ciegas en las obras escritas, para así, lograr la formación de ciudadanos capaces de razonar por sí mismos y argumentar correctamente, guardando distancia entre ellos y el libro. Esto en compañía de

la formación de maestros formadores que se constituyan en líderes del conocimiento y no tanto en repositorios de información memorística podría ser de mayor utilidad a la hora de buscar ese despertar consciente y autónomo, por lo que se debe afirmar que algunos de los principales retos de esta propuesta buscan consolidar prácticas más amigables con el respeto y la promoción de los derechos, pero sobre todo, con su vivencia ética y social, a fin de buscar impactar en la democracia y el ejercicio político.

## 5. DISCUSIÓN

Actualmente, Colombia presenta en materia de educación grandes desafíos que guardan relación con asuntos tales como la infraestructura, la calidad, el profesionalismo de los docentes formadores, la inversión, la formación y consolidación de un currículo que favorezca la aprehensión de habilidades y competencias éticas, cívicas, de actitudes filosóficas, entre otras.

De esta forma, pensar en la forma en que se concibe la educación en Colombia como un derecho, no puede seguir siendo el reflejo de un privilegio que tienen pocos, especialmente cuando la misma calidad de esta se deriva de esa división tan abismal que hay entre la oferta que hace el sector privado respecto de aquella que es ofrecida de forma gratuita por el Estado colombiano.

Al respecto, el MEN (2016), recordó que:

El origen socioeconómico y la ubicación de un estudiante aún tienen demasiado impacto en el acceso a la educación y en sus logros en Colombia. La expansión de modelos flexibles como la “Escuela Nueva”, la abolición de las cuotas escolares, y las transferencias monetarias condicionadas han permitido llevar la educación a las áreas menos favorecidas y hacerla asequible. Para lograr esta meta de disminuir las grandes disparidades de desempeño, Colombia tendrá que tomar medidas más contundentes para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad. (p. 16).

Teniendo en cuenta este presupuesto, se hace indispensable manifestar que esta brecha sigue siendo un problema social constante que podría verse significativamente disminuido si se lograra mejorar la calidad de

la educación, siendo con ello necesario que los docentes formadores se puedan exigir a sí mismos más calidad en estrategias pedagógicas a la hora de transmitir los conocimientos, puesto que la dinámica de formación integral debe abarcar desde las estrategias, pasando por la pedagogía y la misma evaluación o valoración del aprendizaje, ya no solo como un contenido repetitivo o adquirido de memoria sino más bien como un ejercicio de transformación práctico.

De conformidad con lo anterior, se deja entrever que esta situación según el MEN (2022) implica una serie de retos, los cuales:

(...), están asociados con promover la formación de profesionales integrales con un sentido de lo humano, que de manera holística, reflexiva y decidida permitan el abordaje interdisciplinar de los problemas que aquejan a la humanidad, comprometidos con la sostenibilidad ambiental, en busca de un desarrollo humano, educativo y social equitativo, con el que la interacción se convierta en el escenario para promover la formación en ciudadanía y la democracia, enseñar y aprende a discernir, escuchar, argumentar y respetar las diferencias. (p. 165)

Pues bien, aunque se deba asentar que muchos de los problemas sociales que actualmente enfrenta Colombia en materia política, social y económica se relacionan también con el tema de la educación, ello debido a que no han sido suficientes los esfuerzos que se han presentado desde el Estado a fin de mitigarlos o superarlos, por tanto, por presentar un solo fenómeno que nos aqueja como sociedad, se insiste por ejemplo, en la forma en que se evidencia la corrupción como un malestar que genera consecuencias negativas y, que aún así sigue latente en nuestra sociedad, de esta forma tal como se indicó a través de la OCDE (2015) citados por el MEN (2016) la corrupción “sigue siendo un problema grave, alimentado por la burocracia ineficiente del gobierno y la falta de transparencia en la información” (p. 22).

En efecto, al profundizar en la visión que los jóvenes tienen de la educación y la forma en que se configura en ellos una imagen de la calidad de esta, de sus formadores y, sobre todo, de las experiencias significativas, resulta imperativo recordar que siempre hay una constante iniciativa de protesta y solicitud de cambio, ello relacionado con la forma en que se configura el sistema de educación y, por ende, respecto de la

calidad de esta y su impacto en el *Ser*, para lograr una mejor disposición desde el *Saber*, orientado ello al *saber Ser* y al *saber hacer*.

Finalmente, la iniciativa de un cambio parte de la motivación de los jóvenes que aspiran a construir una mejor democracia, cimentada en la dignidad humana y, de forma notable, en valores. Situación que se puede resumir de la siguiente forma:

Los jóvenes están hablando de cambios que tienen el propósito de evitar la exclusión, la inequidad y la desigualdad, lo que requiere la formación de mejores ciudadanos –con pensamiento crítico, principios morales y cívicos, capacitados para la toma de decisiones– y la construcción de un futuro colectivo más justo, más equitativo, respetuoso de la diferencia. La educación y la política son medios para construir el país que están exigiendo y por el que quieren trabajar. (MEN, 2022, p. 351)

## 6. CONCLUSIONES

Inicialmente se debe concluir que el mundo contemporáneo, característico por su mutación continúa, se enfrenta a distintas problemáticas que se originan a partir del vacío y la carencia de renovaciones en el ámbito educativo, por lo que es pertinente considerar que la formación no responde a los problemas del presente.

Ahora bien, tal como se planteó previamente, se debe concluir que la propuesta que se le hace a la educación en Colombia consiste en buscar incorporar tres elementos fundamentales que se orientan a la construcción de una ciudadanía universal, a saber: *el examen crítico de sí mismo y las propias tradiciones, el razonamiento lógico con base en pruebas sólidas que desafíen la costumbre, y la imaginación narrativa*; y por otro lado, se debe acompañar lo anterior con *el empleo de la reflexión crítica mediante el argumento racional Socrático*, que induzca a cuestionar la cultura y la autoridad.

Finalmente, se debe concluir que es más que meritorio resaltar el papel que desempeña la educación de los ciudadanos para el ejercicio democrático, puesto que, una formación cimentada en los ya mencionados principios, conlleva a una reflexión en busca del bien común, a la defensa de los Derechos Humanos y a la oposición frente al control excesivo de las élites, dando paso a que los sujetos recobren su valor

autónomo, puesto que: “Ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de los ciudadanos educados para tal fin” (Nussbaum, 2010, p. 29).

## 7. REFERENCIAS

- Kant, I. (2000). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: Ed. FCE.
- MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- MEN. (2022). *Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad*. Medellín: Ed. EAFIT.
- Nussbaum, M. (1997). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Ed. Katz.
- OCDE. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Education Attainment Indicators*. París. [www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf)
- PLATÓN. (2000). *Diálogos*. México: Ed. Porrúa.
- Zuleta, E. (1992). *Violencia, democracia y derechos humanos*. Buenos Aires: Ed. Ariel.

## EL JUEGO CON LO REAL Y EL ESPACIO MADRILEÑO: CLAVES DE NO-FICCIÓN EN LA OBRA DE ELÍAS LEÓN SIMINIANI

---

ELIOS MENDIETA

*Universidad Complutense de Madrid*

LUIS DELTELL ESCOLAR

*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

Defiende el filósofo francés Jacques Rancière que la memoria es siempre obra de la ficción, ya que esta consiste en la construcción, mediante medios artísticos, de un sistema de acciones representadas, de signos que se responden: “Una memoria no es un conjunto de recuerdos de una conciencia: de ser así, la idea misma de memoria colectiva carecería de sentido. Una memoria es determinado conjunto, determinada ordenación de signos, de rastros” (2005, p. 181). Son numerosos los artistas cuya idiosincrasia creativa transita por este limbo difuso entre lo real y lo ficcional, y que piensan que tratar de capturar la realidad y darle un sentido artístico no se puede acometer sin el potencial de la imaginación, ya que la memoria, como ha estudiado Paul Ricoeur (1999, p. 105) es siempre frágil, e implica un componente de subjetividad innegable.

En esta senda artística se sitúa la obra del cineasta Elías León Siminiani (Santander, 1971), con el añadido de que el “yo”, su presencia como autor en el relato, ostenta un rol destacado en sus textos filmicos. Incluso, en varios de sus trabajos es un personaje destacado de la trama, como ocurre en cortometrajes como *Límites: 1ª persona* (2009) o en su ópera prima *Mapa* (2012). En su última película estrenada hasta la fecha, el cortometraje *Arquitectura emocional 1959* (2022), continúa con el interesante juego entre lo real y lo ficcional que ha alimentado a sus propuestas, pero, en este caso, la ficción se sitúa en el centro del relato, ya

que la historia narrada que protagonizan los personajes Andrea y Sebas es fruto de la imaginación del director –también guionista–, pero todo lo que rodea a la historia es real: la importancia de Secundino Suazo como arquitecto en el Madrid del siglo XX, las imágenes de archivo utilizadas de finales de los cincuenta, o los mapas de la capital insertados. Por lo tanto, León Siminiani hace dialogar la historia y la memoria en su propuesta, confirmando así la máxima de Rancière con la que se abre el epígrafe.

Otra de las claves del cine del santanderino es la relevancia que otorga a los espacios. En sus trabajos, estos tienen una potencia simbólica y narrativa mayúscula, y nunca se pueden considerar como meros decorados, sino que ha de hablarse de los emplazamientos como actantes (Greimas y Courtés, 1990), dado el peso que tienen como protagonistas de sus historias. Es el caso de Madrid en *Arquitectura emocional 1959*, pero también en su largometraje *Apuntes para una película de atracos* (2018), donde tiene tanta importancia la urbe como el alcantarillado madrileño en el que se desenvuelve el atracador de bancos que protagoniza la historia, Flako. Aunque no es el único espacio destacado en su filmografía –basta pensar la potencia narrativa y catártica que representa India en *Mapa*, por citar un claro ejemplo– lo cierto es que la capital española es el espacio más utilizado en sus metrajes, y en cada uno de sus textos posee una función diferente.

El objetivo de este capítulo es entender el modo en que León Siminiani combina lo real y lo ficcional en sus trabajos para crear una suerte de memoria en su trayectoria filmica, ya sea de carácter más individual –como en obras inequívocamente autoficcionales como *Mapa* (García-Cardona, 2022, pp. 518-519) o, como sucede en su último trabajo, una memoria coral de la España del desarrollismo a través del relato inventado de las aventuras de los protagonistas de *Arquitectura emocional 1959*. Para alcanzar este propósito, se estudia en primer lugar los rasgos característicos del proceder del cineasta, con la combinación entre lo real y lo imaginado como objeto de reflexión; después se examina cómo el espacio toma un rol protagonista en sus filmes y, en último lugar, se analiza en profundidad la referida *Arquitectura emocional 1959*, ya que

pensamos que este cortometraje resulta el caso más evidente en que ficción y espacio dialogan en su obra para la creación de una memoria.

## 2. EL CONSTANTE JUEGO ENTRE FICCIÓN Y REALIDAD

Si se atiende a la trayectoria como cineasta de León Siminiani, se pueden encontrar cortometrajes, largometrajes y series para televisión o nuevas plataformas que son inequívocamente de ficción, pero otras tantas que se sitúan en el terreno de la no-ficción. Cortometrajes como *Dos más* (2001), *Archipiélago* (2003) o *Ludoterapia* (2007) son ficciones en el sentido tradicional del término, mientras que una serie como *El caso Asunta: operación Nenúfar* (2017) o la entrega por capítulos *800 metros* (2022), serie documental sobre los atentados yihadistas acaecidos en Barcelona y Ripollet el 17 de agosto de 2017, son obras de no-ficción, donde se pretende explicar lo acontecido en ambos casos sin que la invención haga entrada en el relato, pero apostando por todo el potencial de los recursos cinematográficos a su disposición para crear el documental.

No obstante, algunos de sus trabajos audiovisuales no se sitúan de forma tan nítida en uno de los dos extremos. De hecho, estas piezas donde realidad y ficción mantienen una relación osmótica han sido los más aplaudidos hasta la fecha, en cuanto a buena acogida crítica y reconocimientos, de su trayectoria. Es el caso de *Mapa*. Aunque el primer largometraje del realizador fuese etiquetado como un documental, crítica e investigadores no han tardado en situar esta obra, de forma más precisa, como un ensayo audiovisual (Cruz Carvajal, 2019, p. 86)<sup>46</sup>, un producto que se inserta sin complejos en las fronteras entre la ficción y la no-ficción. De hecho, es una teoría que defiende el propio Elías León Siminiani en sus declaraciones, lo que provoca que la confusión entre ambos polos sea aún mayor:

Todo es real pero contado con la caja de herramientas de la ficción [...] Todo lo que pasa en *Mapa* es real, no me invento nada, pero lo dispongo para crear una ficción que funcione. Esto lo hago por dos cosas: primero porque la noción de relato y de personaje me ayuda a mí, y a las otras

---

<sup>46</sup> Y, más concretamente, un ejemplo de cine autorreferencial, como añade Isleny Cruz Carvajal (2019, p. 86).

personas que aparecen en la película, a distanciarme un poquito para superar cierto pudor, cierta vergüenza sobre lo que se cuenta y segundo porque eso me ayuda a saber si la persona funciona como personaje y por lo tanto el relato funciona como ficción (Ortega, 2013).

A ello se suma que el propio guionista y director sea el sujeto protagonista de la diégesis, ya que *Mapa* se ha de entender como un diario audiovisual sobre la propia filmación, “sobre las dudas que se plantea el autor a la hora de atrapar una realidad concreta y no otra, y sobre el proceso de autoconocimiento que se despliega a lo largo del tiempo” (Gómez, 2015, p. 117).

Narrado en primera persona, *Mapa* comienza con el relato que realiza León Siminiani de la ruptura con su pareja, Ainhoa, y cómo este pesar y la falta de empleo en la España posterior a la crisis económica de 2008 le lleva a plantearse romper con su situación actual y viajar a India para rodar su primera película. El cine ostenta un valor catártico, y este país tan lejano le sirve como excusa para poner en marcha su proyecto creativo (Káiser Moro, 2018, p. 185). No obstante, cuando viaja a Asia fracasa en su intento creativo, y decide volver a su Santander natal y a Madrid. Pese al intento de reconciliación, un accidente de coche sufrido por el polifacético autor le lleva a reflexionar sobre su presente y, tras muchas dudas, retorna a territorio indio para, ahora sí, poder realizar la película anhelada. Aunque el director haya confirmado que la esencia de lo narrado se basa en la verdad, él acentúa la potencialidad narrativa de su personaje; un autorretrato donde la ficción es una parte destacada en la escenificación de su “yo” y, por ello, como explica Agustín Gómez Gómez, *Mapa* se debe entender, también desde el rol que juega el sujeto central, el propio León Siminiani, como un diario audiovisual que se mueve a mitad de camino entre la ficción y la no-ficción: “El personaje que construye el director está a mitad de camino entre las dudas existenciales en su relación con las mujeres de Woody Allen y el juego de personalidad entre un alter ego y un yo nominal de Nanni Moretti” (2015, p. 364). Todo ello provoca que el tono irónico y humorístico sea inmenso en esta propuesta (Deltell Escolar y Hernández Toribio, 2022, p. 4).

De este modo, y aunque *Mapa* haya sido etiquetado como un documental –compite, por ejemplo, en esta categoría en los premios Goya

celebrados en 2013, aunque no consiga el premio— es irrefutable que lo ficcional tiene mucho que decir en la construcción del largometraje. De un modo diferente, *Arquitectura emocional 1959* también se sitúa en el poroso límite entre los dos conceptos, pero ahora el peso de la invención es mucho mayor que en la obra de 2012, ya que la historia central es fruto de la ficción. Si bien, en este cortometraje, lo real también tiene un rol destacado en su concepción. En este caso, y pese a que el juego entre lo verdadero y lo imaginado sea clave, se parte desde lo segundo, como demuestra el hecho de que, esta vez sí, haya cosechado el Premio Goya en el año 2023 en la categoría de Mejor Cortometraje de Ficción.

León Siminiani no es el sujeto protagonista de la acción, pero sí se convierte con su voz en el narrador de la historia de amor y desamor que mantienen Sebas y Andrea en el curso académico 1958-1959. Ambos sujetos ficcionales estudian en la Universidad de Madrid y se oponen a la dictadura de Francisco Franco. Llevan a cabo acciones de oposición al régimen nacional-católico, pero ambos conciben la resistencia de un modo diferente lo que, entre otras razones, conlleva la ruptura final de la pareja. Además, los orígenes no pueden ser más dispares. Él procede de una familia humilde, y reside en la modesta colonia San Cristóbal, en una de las pequeñas, hacinadas y recién inauguradas viviendas sociales que pretenden dar cobijo a los trabajadores de la EMT, en plena carretera que amplía Madrid hacia el norte, pasada la Plaza de Castilla. Ella vive en el imponente barrio del Retiro, en la lujosa calle de Antonio Maura, en un edificio que posee incluso estancias para los criados internos. Esta clase social que los separa en la ficción es, no obstante, un elemento de unión en la realidad, por medio de la Arquitectura. Los edificios “reales” madrileños en que residen las familias de Sebas y Andrea fueron concebidos por el mismo arquitecto, Secundino Suazo (1887-1970). Así, el cortometraje también funciona como recuerdo de una figura relevante de la arquitectura española, caída en desgracia durante el régimen, como informa la voz de León Siminiani. Este componente inequívocamente cierto se combina con otros elementos que atestiguan la veracidad de muchos puntos de la narración, como la inclusión de imágenes de archivo —desde el Madrid de finales de los cincuenta hasta fotografías de

la visita de Ernesto Che Guevara a la capital– con planos reales que explican los emplazamientos por donde se mueven los personajes.

### 3. DISCUSIÓN: EL CARÁCTER ACTANCIAL DEL ESPACIO

Afirma Laura Eugenia Tudoras que, en el siglo XX, el elemento espacial se vuelve inequívocamente subjetivo, ya que no existe más que a través de la percepción que el ser humano hace de él (2006, p. 130). En la obra cinematográfica de Elías León Siminiani el espacio ostenta un protagonismo destacado, inseparable de los personajes que lo habitan y lo recorren, hasta el punto de que los emplazamientos conforman alegorías de los personajes, como una extensión del estado de ánimo que estos atraviesan. En la obra del santanderino, el espacio se “tematiza” (Bal, 2006, p. 105), ya que este toma un rol preponderante en la diégesis. Son notables y recurrentes los ejemplos en su filmografía que así lo acreditan. Basta pensar en *Límites 1ª persona*, un cortometraje de ocho minutos de duración en el que vemos la grabación que Elías León Siminiani realiza de su pareja, Ainhoa, en el desierto marroquí, durante sus vacaciones. El director rescata estas imágenes para reflexionar sobre su posterior ruptura sentimental, y la distancia que aparece en las imágenes –Ainhoa perdiéndose entre las dunas, lejos de la mirada de la cámara de su novio, a ratos incomodada por la insistencia de la grabación y las instrucciones de su pareja– son alegóricas de ese alejamiento que se ha producido entre ellos y del que estas imágenes, aparentemente domésticas e informales, ya ofrecían una pista. La voz en off de León Siminiani confirma ese distanciamiento, y de ahí que el desierto africano funcione como la perfecta metáfora, por su infinidad y su amplitud, para escenificar la lejanía que ya por entonces mantenían Elías y Ainhoa. El desierto es un espacio particularmente connotado, del cual el cineasta extrae todo su potencial diegético. Como explica Jean Baudrillard, el desierto es la extensión natural del silencio exterior del cuerpo, de su facultad de ausencia: “El desierto materializa la ausencia del deseo” (1987, p. 164).

De todos los lugares que toman relevancia en la obra del cineasta es Madrid el más recurrente. En *Mapa*, la función narrativa que tiene la capital no es tan benevolente como lo tiene India, ya que el país asiático

representa la salvación para el protagonista, el lugar donde empezar de nuevo y, por fin, confeccionar la primera película, mientras que Madrid suscita en el protagonista el recuerdo de los pesares recientes, tanto de su ruptura con Ainhoa como del desempleo al que le lleva la angustiante, para muchos, situación económica que atraviesa el país y que ha llevado a las protestas del 15-M. Cinco años después, León Siminiani aleja a Madrid de esa mirada más hostil y la convierte en un espacio bicéfalo. En *Apuntes para una película de atracos* (2018) la capital se desdobra. Por una parte, se filman los espacios de la urbe donde transcurre el relato y, por otra, toma protagonismo el Madrid del subsuelo, la red de alcantarillado en la que se introducía Flako –uno de los protagonistas del filme– para robar diferentes sucursales bancarias. El otro protagonista, como ocurría en *Mapa*, es el propio Elías León Siminiani, que aparece en el metraje con un rol destacado. Dos son los principales propósitos del cineasta en este nuevo ensayo audiovisual en el que su “yo” es determinante: la reconstrucción de las peripecias delictivas de Flako que le han llevado a la cárcel, en primer término y, después, el relato de la relación que director y preso mantienen desde que empiezan una correspondencia epistolar hasta que el antiguo atracador comienza a disfrutar de sus permisos penitenciarios. Madrid vuelve a convertirse en un protagonista más desde muchos ángulos, tanto por el juego entre ciudad y subsuelo que se establece –para escenificar esa doble realidad de Flako–, como por el contraste que evidencia entre los distintos barrios. El antiguo butronero se considera el “Robin Hood de Vallecas” (Flako, 2018), y es realmente simbólico que uno de sus grandes golpes lo proyecte en un banco Santander ubicado en pleno barrio de Salamanca, una de las zonas más pudientes de la capital. Memoria, espacio y clase social son términos que trata de conjugar, como reconoce el autor en una entrevista:

La identidad y la lucha de clases son nucleares en mi manera de ver el mundo. Creo que ahora son conceptos que están de vuelta y que son muy válidos para situarte, saber quién eres y de dónde vienes, cuáles son tus privilegios respecto a otras personas. Además, me interesa mucho la exploración del espacio como traducción de todo esto. En la ciudad es donde mejor se plasma (Yuste, 2023).

Clase social y su reflexión en Madrid vuelve a ser central en *Arquitectura emocional 1959*. Sebas procede de una familia humilde, y habita un

espacio de sesenta metros cuadrados en una colonia comunitaria, sin ningún tipo de lujos, mientras que Andrea procede de un linaje notarial y acaudalado que reside en pleno barrio del Retiro, con vistas al parque del mismo nombre. La arquitectura, como se dijo, es el elemento que consigue unir la diferencia: Suazo fue el encargado de proyectar tanto una edificación como otra. Mediante esta figura, León Siminiani consigue instaurar una memoria: la de una época clave en Madrid, como es la que se despliega a finales de los cincuenta, con ese aperturismo en la dictadura que traerá el desarrollismo; pero, también, la memoria del propio Secundino Zuazo, uno de los grandes nombres del urbanismo en el siglo XX y que, hasta la fecha, es apenas recordado.

#### 4. RESULTADO: EL CASO DE *ARQUITECTURA EMOCIONAL* 1959

La combinación de lo real y lo ficcional y la importancia del espacio son dos características del quehacer del director Elías León Siminiani, como se ha estudiado en los epígrafes previos. Si bien, optamos por realizar un estudio en profundidad de su último trabajo, el cortometraje *Arquitectura emocional* 1959, para evidenciarlo.

Se trata de una propuesta dialéctica. Además de hacer conversar la realidad con la ficción, el director también promueve la unión del presente y pasado y, a su vez, de la tradición y la modernidad. Es algo que ya escenifica el metraje desde los primeros instantes. La voz narrativa de Elías León Siminiani revela al espectador la historia de Andrea y Sebas, dos sujetos que se conocen en el curso 1958-1959, pero anuncia que la trama va a ser rodada en la contemporaneidad –en un gesto metaficcional–, pero que, con el propósito de generar una mayor sensación de pasado, ambos personajes van a portar vestuario de la época. Una puesta en escena, por lo tanto, performativa (Weinrichter, 2005), donde pretérito y contemporaneidad dialogan mediante la imagen. Ambos sujetos protagonistas se conocen en un banco cualquiera de la facultad y, tras esto, emprenden un kilométrico caminar por la ciudad, la cual recorren mientras se conocen y se descubren el uno al otro, al tiempo que empiezan a aflorar sus sentimientos. Es el momento en el que título del cortometraje

se hace más evidente. Así lo expone el cineasta en una entrevista: “La idea de cómo los edificios, la ciudad y los recorridos por las calles conforman nuestra vida emocional” (Yuste, 2023).

Madrid es el espacio donde se construye una historia individual, la que conforman los dos personajes, pero también colectiva, ya que finales de los cincuenta resulta una fecha clave para una juventud que, desde la universidad, trata de agrietar la dictadura franquista, como ocurrió con las revueltas estudiantiles de 1956 y las protestas posteriores o con la Huelga Nacional Pacífica que, pese a su fracaso, tiene lugar en 1959, año en que se contextualiza el relato. La memoria se une con la historia, y la capital se llena de las emociones primerizas de la soñadora pareja. Como escribió Michel Foucault, el espacio contemporáneo no es homogéneo ni vacío, sino “un espacio totalmente cargado de cualidades, un espacio tal vez rondado por un fantasma; el espacio de nuestra percepción primera, el de nuestras ensoñaciones, nuestras pasiones” (1997). Ese fantasma es el rastro que deja la flânerie urbana emprendida por Sebas y Andrea en sus infinitos paseos, ya sea por Plaza de España, el parque del Retiro o el paseo de la Castellana –llamado, por entonces, Avenida del Generalísimo–. “Lo real y lo soñado se encuentran en una zona intermedia de un viaje cuya duración no se mide por el reloj, sino por la intensidad de la experiencia. El paso del espacio real simbólico implica trastornos de la temporalidad” (Tudoras, 2006, p. 134).

Estos aludidos trastornos de la temporalidad son constantemente buscados por el director. Un claro ejemplo de ello sucede cuando se filma la colonia de San Cristóbal donde reside Sebas y su familia. En el metraje, el director introduce los planos de la edificación bosquejados por el arquitecto para su construcción a mitad del siglo pasado y, al mismo tiempo, se nos muestra este mismo emplazamiento en la actualidad. Por entonces, el lugar se erigía sobre un terreno apenas sin edificar, en la ampliación hacia el norte que se realizó de la capital. Hoy en día, no obstante –y como se evidencia en el cortometraje– el parque empresarial madrileño de las Cuatro Torres abruma la colonia que parece más diminuta aún ante semejantes gigantes de cemento y cristal. “Los espacios mutan y se transforman, pero la cámara sabe colocarse allí donde los protagonistas se conocieron y se relacionaron como si nada hubiera

cambiado, o como si, realmente, sus vivencias se hubieran filmado en aquel entonces” (Martín Maestro, 2023).

El fantasma de la percepción primera pervive en la contemporaneidad, pero León Siminiani parece ser consciente de que, como expone Tudoras, “el espacio urbano es un arte temporal porque él es memoria, recuerdo de experiencia y de secuencias de acontecimientos anteriores” (2006, p. 130). De este modo, el documental también rastrea algunas preocupaciones típicas de esa España que acababa de rebasar el ecuador del siglo XX. Una de las principales problemáticas –que también se mantiene en el presente– es la de la vivienda. La construcción de la colonia para los trabajadores de la EMT proyectada por Secundino Zuazo buscaba paliar la dificultad de encontrar un alojamiento digno en la capital. De hecho, en los años en que se contextualiza este cortometraje aparecieron en España dos grandes filmes que ponían en primer plano esta problemática: *El inquilino* (1957), dirigido por José Antonio Nieves Conde, y *El pisito* (1958), del italiano Marco Ferreri. No obstante, el séptimo arte ya había mostrado con anterioridad el obstáculo de acceso a una vivienda digna en obras como *Esa pareja feliz* (1951), el debut en el largometraje del tándem formado por Luis García Berlanga y Juan Antonio Bardem, recién licenciados del Instituto de Investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC).

El conjunto de decisiones formales tomadas por el creador provoca que los emplazamientos, tanto la propia ciudad como sus calles y edificios, posean tanta importancia como los personajes, por lo que lo real representado por el urbanismo dialoga claramente con la ficción que trae consigo el desarrollo dramático de la pareja. Se podría afirmar que para León Siminiani, como expresó Roland Barthes, el Madrid de *Arquitectura emocional 1959* es “un discurso”: “La ciudad es un discurso, y ese discurso es verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad en la que nos encontramos, solo con habitarla, recorrerla, mirarla” (2009, p. 342). Las imágenes del eterno deambular de Andrea y Sebas se montan junto a fotografías de archivo con lo que se evoca ese Madrid de 1959, lo que ayuda a recrear la ciudad en una época clave como es la del inicio del desarrollismo.

Si bien, el homenaje al arquitecto Secundino Zuazo no se limita a grabar el aspecto actual de la colonia de San Cristóbal y el edificio señorial de la calle Antonio Maura. La cámara de León Siminiani también se detiene en otras edificaciones proyectadas por el artista bilbaíno, en su situación actual, como son La casa de las Flores, en el barrio de Argüelles, o el edificio actual de los Nuevos Ministerios, proyectado, junto a Eduardo Torroja, entre 1932 y 1936. Con esta rememoración del trabajo de una figura poco recordada –como se nos dice en el cortometraje– el cineasta también construye una memoria íntima de la ciudad por medio de los edificios que representan el talento de Suazo y que, sin sospecharlo Andrea y Sebas, también unió sus destinos. Y es que, como sentencia Foucault, el emplazamiento también se puede definir “por las relaciones de vecindad entre puntos y elementos” (1997).

## 5. CONCLUSIONES

Jugando con el título de la propuesta audiovisual que dio a conocer el trabajo de Elías León Siminiani a un público más amplio, se podría decir que el cineasta confecciona, en *Arquitectura emocional 1959*, un “mapa” interactivo en el que consigue mostrar cómo el urbanismo de la capital se yergue como elemento central para hacer dialogar pasado y presente, en una imagen cinematográfica que no renuncia a contar una historia a la par que combina realidad y ficción o tradición y modernidad. La cámara toma las imágenes del Madrid actual, pero el pasado se cuele en cada minuto por medio del vestuario de los personajes, los recursos introducidos en el metraje –noticiero NO-DO, imágenes de archivo– y con la narración que realiza la voz del propio guionista y director. Esa manera de conjugar pasado y presente promueve, así, la creación de una memoria que es íntima –la de cada uno de los dos protagonistas, y que podría ser la de cualquier ciudadano que viviese en esa época– pero, también, colectiva, ya que retrata cómo era la capital y el país en esos años decisivos de finales de la década de los cincuenta.

También Madrid fue el espacio en el que se contextualizaban los anteriores largometrajes del director, situados en ese limbo entre lo real y lo ficcional que es recurrente en el estilo del santanderino. En *Mapa*, la

capital es un lugar hosco, representante de esa situación de penuria que atraviesa el país por la crisis económica y que le ha obligado a marcharse y a distanciarse de lo que significaba su vida, totalmente ligada al recuerdo de Ainhoa. En la posterior *Apuntes para una película de atracos*, Madrid es también una ciudad de contrastes: lujosa y prohibitiva, como representa el barrio de Salamanca, pero también encarada y popular, como el barrio de Vallecas que es la perfecta alegoría de lo que pretende representar Flako, quien se hace llamar el “Robin Hood de Vallecas” y que acaba preso en la cárcel de Estremera tras robar diferentes sucursales de la capital. Hasta el Madrid desconocido, el del alcantarillado, toma relevancia en esta película de 2018, y el propio director se sumerge con su cámara para ponerse en la piel del protagonista con el que interactúa en su película.

Por lo tanto, se puede concluir que Madrid es, en el trabajo de Elías León Siminiani, un palimpsesto: una ciudad que acumula capas de memoria de muy diferente naturaleza y que, ante cada estreno del realizador, suma una nueva mirada. Al igual que los edificios y calles de *Arquitectura emocional 1959* conforman la vida emocional de Andrea y Sebas, todos los emplazamientos con importancia de su cine significan lo mismo para el autor santanderino. Sin duda, la ciudad es siempre un discurso, por decirlo con Roland Barthes, y León Siminiani parece construir uno diferente y singular con cada pieza audiovisual que estrena.

No hay dudas de que el espacio ostenta una fuerza narrativa destacada en la obra del cineasta y, además, este elemento actúa como marco desde el que se vehiculan los distintos puntos que hace dialogar: el pasado y el presente, el clasicismo y la modernidad o, como se analizó, la realidad y la ficción. El potencial de la imaginación encaja perfectamente en el documental y, viceversa, en su trabajo, y todo ello provoca que su cine sea siempre reconocido como un producto original en el panorama artístico actual. A ello se suma la introducción de su “yo” en el relato, que promueve lecturas más sugerentes de sus propuestas, independientemente de que partan de la ficción –como es el cortometraje objeto de estudio– o de ese campo tan amplio y ambiguo que constituye la no-ficción. Quizás, la clave esté en abrazar cierta ambigüedad y aceptar que

los límites entre lo real y lo ficcional son indistinguibles, como concluimos con unas palabras del propio cineasta:

Me cuesta distinguir la frontera entre ficción y realidad porque siento que, cuando te pones en el lugar del narrador, la fusión es instantánea. En nuestra vida diaria, cada vez que le contamos a un amigo o a un familiar algo que ha sucedido hacemos un uso casi inconsciente de ciertos mecanismos, para comprobar que nuestro interlocutor nos sigue y que lo hace con interés. Y eso no significa que estemos inventando nada. Si a este mecanismo intrínseco al ser humano le añades, como es el caso de mis dos largometrajes, que lo narrado abarca un espacio extenso de tiempo, cinco y cuatro años respectivamente, entonces la fusión es todavía mayor. Porque entran en juego los mecanismos de la memoria que amplifican aún más este efecto, transformando lo sucedido en un relato. Nuestros recuerdos no son sino sucesiones de historias que no resistirían el más mínimo análisis de lo que llamamos Verdad o Realidad con mayúsculas (Brodersen, 2020).

## 6. AGRADECIMIENTOS

Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación llevado a cabo por Elios Mendieta como beneficiario de un contrato postdoctoral Margarita Salas con la UCM (con estancia en la UGR), financiado por la Unión Europea–NextGenerationEU. Además, el texto surge en el marco del Grupo de Investigación ESCINE y dentro de la actividad del proyecto titulado: *La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico*. Acrónimo: FICMA-TURCM. Ref: H2019/HUM5788, al que pertenecen ambos autores.

## 7. REFERENCIAS

- Bal, M. (2006). Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología). Cátedra.
- Barthes, R. (2009). La aventura semiológica. Paidós
- Baudrillard, J. (1987). América. Anagrama
- Brodersen, D. (2020, 14 de mayo). Elías León Siminiani: "Cuesta distinguir fronteras entre ficción y realidad". Página 12. <https://bit.ly/3V49LhK>
- Cruz Carvajal, I. (2019). Tendencias ensayísticas en el audiovisual español contemporáneo. En Mínguez, N. (ed.), Itinerarios y formas del ensayo audiovisual, (pp 75-90). Gedisa

- Deltell Escolar, L. y Hernández Toribio, I. (2022). Ensayo audiovisual español y humor: La casa Emak Bakia, Mapa y Muchos hijos, un mono y un castillo. *Revista Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 805 (198), 1-15. CSIC <https://doi.org/10.3989/arbor.2022.805012>
- Flako (2018). *Esa maldita pared*. Libros del KO
- Foucault, M. (1997). Los espacios otros (conferencia pronunciada en 1967). *Astrágalo. Cultura de la Arquitectura y la ciudad*, 7, 83-91. Universidad de Buenos Aires
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos
- García-Cardona J. (2022). Realidad y ficción en "Soldados de Salamina": mecanismos autoficcionales e hibridación de géneros en la adaptación cinematográfica. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 10 (2), 509-533. Universidad de Alcalá <https://doi.org/10.37536/preh.2022.10.2.1289>
- Gómez, I. (2015). Mapa (s) sin territorio: un paseo por la autoficción de Elías León Siminiani. *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, 3 (1), 109-122. Universidad de Alcalá <https://doi.org/10.37536/preh.2015.3.1.973>
- Gómez Gómez, A. (2015). La transparencia de un diario audiovisual de ficción: Mapa (2012), de Elías León Siminiani. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 24, 361-374. Universidad Española a Distancia <https://doi.org/10.5944/signa.vol24.2015.14712>
- Káiser Moro, A. (2018). El cine o la vida: Narraciones del yo en Mapa (Siminiani, 2012). *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 23 (63), 175-191. Universidad del País Vasco <https://doi.org/10.1387/zer.19109>
- León Siminiani, E. (director). 2012. *Mapa* [película]. Avalon P.C, Pantalla Partida Producciones
- León Siminiani, E. (director). 2018. *Apuntes para una película de atracos* [película]. Pandora Cinema
- León Siminiani, E. (director). 2022. *Arquitectura emocional 1959* [película]. El Gesto Cinematográfico
- Martín Maestro, M. (2023, 2 de marzo). *Crítica de Arquitectura emocional 1959. El urbanismo diferencia. El Antepenúltimo Mohicano*. <https://bit.ly/3V6qtwZ>
- Ortega, M. (2013, 31 de enero). *Entrevista a Elías León Siminiani. Miradas de cine*. <https://bit.ly/3oJ9G6V>
- Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica: reflexiones sobre la ficción en el cine*. Paidós

Ricoeur, P. (1999). La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Universidad Autónoma de Madrid

Tudoras, L. E. (2006). Propuesta para una lectura posmoderna de la ciudad. Cuadernos de Filología Italiana, 13, 129-141. Universidad Complutense de Madrid

Weinrichter, A. (1999). Desvíos de lo real. El cine de no ficción. TB Editores.

Yuste, J. (2023, 7 de abril). La “arquitectura emocional” de León Siminiani: "Ve el mundo a través de la lucha de clases". El Español.  
<https://bit.ly/40BvQp2>

## REVISIÓN DE RECURSOS LITERARIOS PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA (6-12 AÑOS)

---

PAULA PEREGRINA NIEVAS  
*Universidad de Granada*

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES  
*Universidad de Granada*

JESÚS ESTEBAN MORA  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

La familia es un ámbito esencial en el desarrollo del niño en los diferentes aspectos de su vida. Mota et al. (2018) la describen como “una experiencia universal para las personas” (p. 24), porque permite la realización de proyectos a lo largo de la vida. En la misma línea, Crisol y Romero (2018) la describen como una estructura común a todas las sociedades, que ha ido evolucionando a lo largo de la historia.

Según Lorente (2021), la idea de familia tal y como se conoce surge en el siglo XV, en el momento en el que los niños dejan de ser considerados “adultos en miniatura”, lo que propició un cambio en su educación y en el funcionamiento interno de las familias.

Pero no es hasta los siglos XIX y XX, cuando se constituye la “familia moderna” que se caracteriza por la existencia de lazos afectivos estrechos entre los miembros de la familia.

En la actualidad, los diferentes cambios sociales han dado lugar a nuevos tipos de familias que se alejan del modelo conformado por el modelo tradicional de una pareja heterosexual y sus hijos.

Entre los nuevos modelos familiares, encontramos familias pertenecientes al colectivo LGTBIQ como por ejemplo las *familias homoparentales* formadas por dos padres o dos madres. Estas familias pueden formarse en muchos casos gracias a técnicas de reproducción asistida (TRA).

El aumento de separaciones y divorcios ha dado lugar al modelo de *familia divorciada*, en la que los progenitores se han separado, y a pesar de no vivir juntos, siguen cumpliendo su rol como padres. También se ha dado lugar a la *familia reconstituida*, conformada por una pareja adulta en la que uno de ellos tiene un hijo de la relación anterior. Estas familias también pueden conformarse a partir de la muerte de uno de los cónyuges.

Según el número de componentes, encontramos la *familia extensa* que está formada por una pareja de personas mayores, sus hijos y sus nietos. Existen dos tipos de familias extensas: la polinuclear (cuando cohabitan familias nucleares) o ampliada (cuando se añaden otros parientes) (Crisol y Romero (2018).

Otro tipo de familia son las *familias numerosas*, que son aquellas familias formadas por un matrimonio y sus hijos que en este caso son más de 2 hijos o hijas). También existen familias compuestas por un único individuo, conocidas como *hogares unipersonales*. En otros casos, las *parejas de cónyuges solos* pueden vivir solas debido a que o no han tenido descendencia o los hijos ya se han emancipado.

De acuerdo con la procedencia de los miembros de familia, en *las familias mixtas o mestizas* los padres provienen de distintas nacionalidades, religiones o culturas. En la *familia adoptiva o de acogida*, mínimo uno de los hijos no comparte vínculo genético con los padres.

Esta creciente diversidad en la sociedad durante los últimos años ha hecho que se haya visto aumentado el número de estudios sobre la familia y las tipologías que existen, aunque, sin embargo, siguen dándose ciertos interrogantes alrededor del concepto de familia y su grado de aceptación.

La diversidad familiar es una realidad cada vez más presente en nuestra sociedad y, por lo tanto, también en las escuelas. Cada vez son más los niños que conviven con familias monoparentales, familias

homoparentales, familias adoptivas, entre otras (Crisol y Romero, 2021). Por ello, es importante que en las escuelas se promueva la diversidad familiar y se enseñe a los niños a respetar y valorar todas las formas de familia (Aguado, 2010).

Es por ello por lo que los profesores deben estar preparados para recibir a todos los niños, independientemente de su tipo de familia, y tratarlos de manera igualitaria. Sin embargo, estudios como el llevado a cabo por Morgado et al. (2009) señalan que los docentes no mantienen una visión homogénea de los diferentes tipos de hogares.

Según López et al. (2008), la diversidad familiar es un aspecto que ha sido obviado en el aula. Por ejemplo, los modelos familiares que se alejan de la familia tradicional quedan excluidas en la realización de actividades (Vaz y Neves, 2019) y en los materiales del aula, como los libros de texto (Rodríguez Mena et al. 2018).

Según estudios llevados a cabo en los últimos años, son pocos los estudios que abordan la perspectiva de los menores con respecto a la diversidad familiar.

Según Poveda et al. (2015), la definición de familia que desarrollan los niños participantes no sigue el desarrollo establecido por la bibliografía evolutiva, destacando que la representación de la familia del menor va más allá de vínculos genéticos.

Otros estudios obtienen hallazgos similares. Por ejemplo, en la investigación de Dessen y Campos (2010) los menores no se guían por el parentesco consanguíneo o legal, sino que incluyen en su familia tanto a su familia nuclear como sus padrinos, amigos y mascotas.

En la misma línea, en el estudio de Vaz y Neves (2019) con alumnado de Educación Infantil y Primaria, los menores no sólo consideran familia a los miembros de su hogar, sino también con otras personas con los que establecían vínculos, independientemente de la existencia o no de parentesco.

También, se han llevado a cabo investigaciones con niños procedentes de diferentes tipologías familiares. Por ejemplo, Bosisio y Ronfani (2016) estudian las percepciones de niños procedentes de familias

homoparentales sobre el concepto de familia, mientras que Paniagua et al. (2018) estudian las percepciones de adolescentes adoptados sobre la percepción que mantienen de sus padres adoptivos. Ambos estudios obtienen resultados análogos, demostrando que los niños presentaban ideas muy arraigadas al modelo de familia nuclear tradicional a pesar de su crianza en otros tipos de familias.

Para trabajar esta situación, Moreno Mínguez et al. (2017) ponen el foco en la necesidad de aceptar los cambios sociales que dan lugar a la diversidad familiar. Conocer y asumir estos cambios abre una puerta al diálogo, a repensar y a visibilizar conceptos (Irueste, 2018). La aceptación de esta situación mediante la creación de comunidades de aprendizaje inclusivo para todo tipo de familias (Goldberg y Smith, 2014; Torio, 2003,), tiene repercusión directa en el menor, ya que le permite una mejor convivencia con otros modelos familiares, lo que ayuda a desarrollar una mayor tolerancia y a la creación de un concepto de familia más diverso (Lindón y Francisco 2016).

Los cuentos son una herramienta pedagógica muy útil para trabajar este tipo de diversidad en Educación Primaria, ya que a través de ellos se pueden transmitir valores y enseñanzas que fomentan el respeto hacia las diferencias y la inclusión de todas las personas (Aured, 2014).

Los cuentos pueden presentar personajes que pertenecen a diferentes grupos étnicos, culturales, de género, y de diversidad familiar, lo que permite a los niños conocer y comprender otras realidades y desarrollar su empatía. Además, los cuentos pueden ser una herramienta para abordar temas difíciles de forma amena y accesible, como el racismo, la discriminación o la exclusión social.

Aured (2014) establece que los cuentos son una herramienta fundamental para trabajar la diversidad en Educación Primaria, ya que permiten a los niños comprender y valorar las diferencias, desarrollar su empatía y fomentar su pensamiento crítico.

En los últimos años, ha habido un aumento de publicaciones de cuentos que abordan la diversidad familiar. Por ello, este estudio pretende hacer una recopilación de los recursos literarios existentes y destinados a la etapa de Educación Primaria, que traten o den visibilidad a esta realidad social.

## 2. OBJETIVOS

La presente revisión sistemática tenía como objetivo general proporcionar una recopilación y análisis de los cuentos o libros infantiles que trataban como temática principal la diversidad familiar destinados para ser trabajados en la etapa de Educación Primaria Obligatoria. Para establecer objetivos para este estudio, se tomaron como punto de partida las siguientes preguntas de investigación:

“¿Qué cuentos o libros hay disponibles para trabajar la diversidad familiar en el aula de Educación Primaria?”

“¿A qué edades tan destinadas estos recursos literarios?”

“¿Qué modelos familiares se trabajan en estos recursos literarios?”

A partir de las preguntas de investigación se formularon los siguientes objetivos: a) Conocer qué recursos literarios existen para trabajar la diversidad familiar en la etapa de Educación Primaria; b) Analizar qué modelos familiares aparecen en estos recursos; c) Analizar cómo se aborda la temática.

## 3. METODOLOGÍA

La presente revisión siguió el método propuesto por Okoli y Schabram (2010) para realizar revisiones sistemáticas de literatura o SLR (*Systematic Literature Reviews*). Este método comparte ciertas similitudes con el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Anayses) (Urrútia y Bonfill, 2010).

La búsqueda de los recursos literarios disponibles se realizó mediante la aplicación Google Libros disponible para Smartphone, ya que permitía la filtración según criterios de edad a la que estaba dirigido y por idioma.

La revisión se llevó a cabo en los meses de diciembre de 2022, enero y febrero de 2023. Los descriptores utilizados estaban asociados con la diversidad familiar en el contexto educativo. La Tabla 1 presenta los resultados obtenidos en las diferentes fuentes.

Se revisaron un total de 527 recursos literarios, siendo 238 destinados a menores de edades comprendidas entre los 6 y los 8 años y 289 recursos destinados a niños de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años.

Utilizando el descriptor “diversidad familiar” se obtuvieron 25 resultados (8 para niños de entre 6 y 8 años; 17 para niños de entre 9 y 12 años). La búsqueda del descriptor “familia” obtuvo 197 resultados (97 para niños de entre 6 y 8 años; 100 para niños de entre 9 y 12 años). El descriptor “adoptiva” obtuvo 9 resultados (3 para niños de entre 6 y 8 años; 6 para niños de entre 9 y 12 años). Tanto el descriptor “homoparental” como el descriptor “homomarental”, no obtuvieron ningún resultado en su búsqueda.

El descriptor “un papá” obtuvo 86 resultados (31 para niños de entre 6 y 8 años; 55 para niños de entre 9 y 12 años), mientras que el descriptor “una mamá” obtuvo 210 resultados (99 para niños de entre 6 y 8 años; 111 para niños de entre 9 y 12 años), siendo el descriptor que mayor número de resultados presentaba.

**TABLA 1.** Número de resultados obtenidos por búsqueda.

Descriptor	Número de resultados		Total
	De 6 a 8 años	De 9 a 12 años	
“Diversidad familiar”	8	17	25
“Familia”	97	100	197
“Adoptiva”	3	6	9
“Homoparental”	0	0	0
“Monoparental”	0	0	0
“Un papá”	31	55	86
“una mamá”	99	111	210
	238	289	527

Fuente: elaboración propia

Como criterios de inclusión se determinaron: libros que hubieran sido publicados en los diez últimos años, es decir, a partir del año 2012; b) recursos literarios en español, inglés, francés o italiano; c) recursos literarios dirigidos al alumnado de Educación Primaria (6-12 años); d) disponibilidad de compra en la aplicación Google Libros; y, f) relación directa con la diversidad familiar o los nuevos modelos de familias.

Con estos criterios de inclusión establecidos, de los 527 resultados obtenidos se descartaron una serie de recursos literarios que no se ajustaban dichos criterios ni abordaban diversidad familiar, dejando en total una selección de 17 cuentos y libros sobre diversidad familiar.

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la revisión.

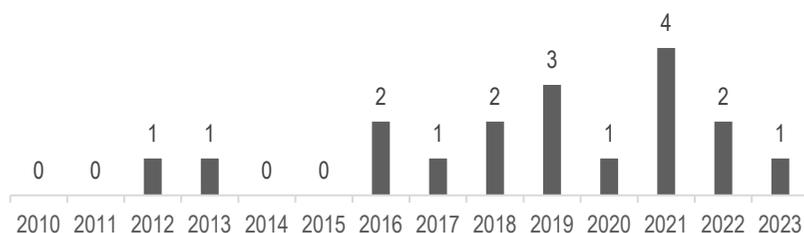
Siguiendo las fases descritas anteriormente, se llegó a una selección de un total de 17 cuentos y libros infantiles y juveniles que fueron organizados y clasificados en una matriz donde se incluyó la siguiente información: descriptores, autor/es, año de publicación, objetivo(s), metodología, resultados y conclusiones.

De los 17 libros y cuentos seleccionados, el 58,8% ( $n = 10$ ) estaban destinados a niños de entre 6 y 8 años; mientras que el 41,2% ( $n = 7$ ) estaba destinado a niños de entre 9 y 12 años.

A pesar de que los criterios de inclusión contemplaban libros tanto el español, como inglés, francés e italiano, todos los recursos seleccionados ( $n = 17$ ) estaban publicados en español.

El gráfico 1 muestra la distribución anual de los artículos seleccionados. En los años 2010, 2011, 2014, 2015, no se publicaron cuentos ni libros sobre diversidad familiar. Se podía observar que la mayoría de recursos habían sido publicados a partir del año 2016, siendo el año 2021 el año en el que se dieron un mayor número de publicaciones ( $n = 4$ ).

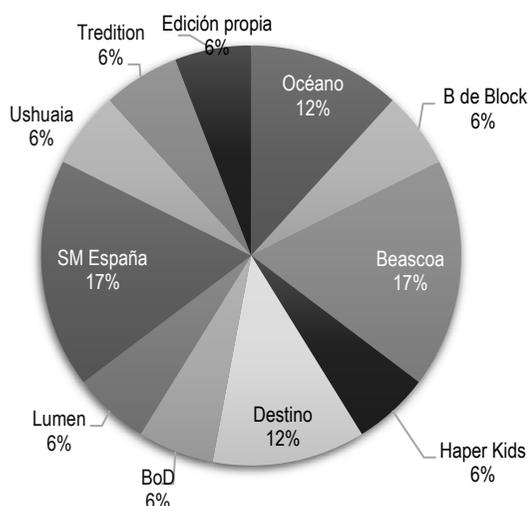
**GRÁFICO 1.** Años de publicación.



Fuente: elaboración propia

A continuación, el gráfico 2 muestra las editoriales que habían publicado los cuentos y libros seleccionados. Las dos editoriales que habían publicado más sobre diversidad familiar fueron Beascoa (n = 3) y SM España (n = 3) con un 17%. Le siguieron las editoriales Océano (n = 2) y Destino (n = 2) con un 12%. Por último, las editoriales B de Block, Haper Kids, Books on Demand (BoD), Lumen, Ushuaia y Tredition únicamente habían publicado un 6 % para Educación Primaria sobre diversidad familiar (n = 1).

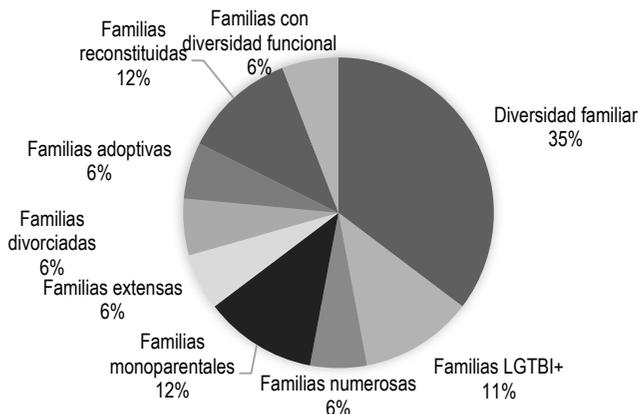
**GRÁFICO 2.** Editoriales de publicación.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las temáticas abordadas, el gráfico 3 muestra los temas que han sido abordados. El 35% de los libros seleccionados abordaban la diversidad familiar de forma general (n = 6), presentando los tipos de familias existentes en la sociedad. Algunos de los recursos trataban como temática principal tanto las familias reconstituidas (12%), como las monoparentales (12%), y las familias pertenecientes al colectivo LGTBI+ (11%). Las familias numerosas se trataban únicamente en un libro (6%), al igual que la familia extensa (6%), la divorciada (6%), la familia con diversidad funcional (6%) y la adoptiva (6%).

**GRÁFICO 3.** Temáticas abordadas relacionadas con la diversidad familiar.



Fuente: elaboración propia

A continuación, se detallan los títulos, autores, ilustradores, editoriales y edades de lectura recomendada de los diecisiete recursos literarios seleccionados.

1. Título: “En sus zapatos”  
Autor/es: Valeria Gallo  
Ilustración: Valeria Gallo  
Editorial: Océano  
Temática principal: familias LGTBI+  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
2. Título: “Una locura de familia. ¡Viaje en caravana!”  
Autor/es: Ana Iglesias  
Ilustración: Juanjotage  
Editorial: Beascoa  
Temática principal: familias numerosas  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
3. Título: “Una gran familia”  
Autor/es: Elisend Roca  
Ilustración: Rocío Bonilla

- Editorial: Beascoa  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
4. Título: “Mi mamá y yo somos una familia feliz”  
Autor/es: María Zurita  
Ilustración: Patricia Carcelén  
Editorial: Haper Kids  
Temática principal: familias monoparentales  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
5. Título: “La familia de Sara”  
Autor/es: Giselle Gama  
Ilustración: Ronaldo Santana  
Editorial: Edición propia  
Temática principal: familias extensas  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
6. Título: “Cuentos extraordinarios para familias no ordinarias”  
Autor/es: Elisa Binda  
Ilustración: Mattia Perego  
Editorial: Destino  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
7. Título: “Compañeros de aventuras. La familia que no se rindió jamás.”  
Autor/es: Cisco García y Raquel Rostro  
Ilustración: María Perera  
Editorial: Beascoa  
Temática principal: familias con diversidad funcional  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
8. Título: “¿Qué pasa con papá?”  
Autor/es: Evelyn Sidler y Nico Mendes  
Ilustración: Raquel Fischlin

- Editorial: Books on Demand  
Temática principal: Familias divorciadas  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
9. Título: “El papá acuarela”  
Autor/es: Emma Moll  
Ilustración: Hanna Bird  
Editorial: Tredition  
Temática principal: familias monoparentales por pérdida de uno de los progenitores  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
10. Título: “La promesa de mamá”  
Autor/es: Rodol Pizano Monroy  
Ilustración: Rodol Pizano Monroy  
Editorial: Océano  
Temática principal: familias monoparentales por pérdida de uno de los progenitores  
Edad recomendada: de 6 a 8 años (1º, 2º y 3º de Educación Primaria)
11. Título: “Familiario”  
Autor/es: Mariana Pérez Duarte  
Ilustración: Nuria Díaz  
Editorial: Océano  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
12. Título: “Mi familia”  
Autor/es: Dexeus Mujer  
Ilustración: Cristina Losantos  
Editorial: Destino  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
13. Título: “Familias de la A a la Z”  
Autor/es: Raquel Díaz Reguera

- Ilustración: Raquel Díaz Reguera  
Editorial: Lumen  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
14. Título: “¡Hermanos hasta en la sopa!”  
Autor/es: Teresa Broseta  
Ilustración: Gustavo Otero  
Editorial: SM España  
Temática principal: diversidad familiar  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
15. Título: “¿Por qué, mamá?”  
Autor/es: Kesia Disaya  
Ilustración: Kesia Disaya  
Editorial: Ushuaia Ediciones  
Temática principal: Familias adoptivas  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
16. Título: “Mi papá quiere casarse con tu mamá”  
Autor/es: Cristine Nostlinger  
Ilustración: Erica Salcedo  
Editorial: SM  
Temática principal: Familias reconstituidas  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)
17. Título: “Los novios de mamá”  
Autor/es: Antonio Ramos Revillas  
Ilustración: Diana López Font  
Editorial: SM  
Temática principal: familias reconstituidas  
Edad recomendada: de 9 a 12 años (4º, 5º y 6º de Educación Primaria)

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos dieron lugar a reflexiones de distinta índole. Partiendo de la idea de que diversidad familiar es una realidad cada vez más presente en nuestra sociedad y, por lo tanto, también en las escuelas. Es importante que las escuelas promuevan la diversidad familiar y enseñen a los niños a respetar y valorar todas las formas de familia.

Para analizar los resultados obtenidos, estos se comentarán dando respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Pregunta de investigación 1: ¿Qué cuentos o libros hay disponibles para trabajar la diversidad familiar en el aula de Educación Primaria?

Usando la aplicación Google Libros, se seleccionaron 17 cuentos que podían ser trabajados en la etapa de Educación Primaria. Lo que llevaba a coincidir con lo establecido por Aured (2014) que establecía que los cuentos eran un recurso pedagógico de gran utilidad en el aula ya que permitía el trabajo de temas sociales complejos y difíciles de abordar.

Para abordar la diversidad familiar en general, existen cuentos como “Cuentos extraordinarios para familias no ordinarias” de Elisa Blinda o el “Familiario” de Nuria Díaz. Para trabajar las familias LGTBI+, encontramos cuentos como “En tus zapatos” de la autora Valeria Gallo.

Pregunta de investigación 2: ¿A qué edades tan destinadas estos recursos literarios?”

Con el fin de facilitar la tarea de búsqueda, selección y procesamiento de los resultados obtenidos, se decidió utilizar el filtro que ofrece la aplicación Google Libros por “edad”.

Había dos posibilidades de filtro: una de “6 a 8 años”, lo cual correspondería a los cursos de primero, segundo y tercero de Educación Primaria, es decir a la primera mitad de esta etapa educativa; también se permitían aplicar un filtro de “9 a 12 años” lo que correspondería a los cursos cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria.

Resultaba interesante señalar el hecho de que había más libros y cuentos destinados a la primera mitad de Educación Primaria Obligatoria (n = 10) que para la segunda mitad de esta etapa (n=7).

Pregunta de investigación 3: “¿Qué modelos familiares se trabajan en estos recursos literarios?”

Resultaba interesante destacar el hecho de que a pesar de que estudios previos señalan que el tema de la diversidad familiar es un tema poco tratado en el aula (López et al., 2008; Morgado et al., 2009; Rodríguez Mena et al., 2018; Vaz y Neves, 2019), existían bastantes libros y cuentos que abordaban la temática.

En estos libros y cuentos, aparecían muchos de los modelos familiares existentes en la sociedad. La mayoría de los libros seleccionados abordaban la diversidad familiar de forma general y presentaban los diferentes tipos de familias existentes en la sociedad actual. Algunos de los libros y cuentos trataban como temática principal las familias reconstituidas, las monoparentales y las familias pertenecientes al colectivo LGTBI+. Las familias numerosas se trataban únicamente en un libro, al igual que la familia extensa, la divorciada, la familia con diversidad funcional y la adoptiva.

No se dieron libros que trabajaran los hogares unipersonales, dando a entender que es un modelo familiar aún invisibilizado en nuestra sociedad.

## 6. CONCLUSIONES

Como conclusión general al presente estudio, se obtuvo una selección de 17 cuentos que permitían el trabajo de la diversidad familiar en la etapa de Educación Primaria.

Partiendo de los objetivos de estudio planteados al inicio de la investigación, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

**OBJETIVO 1. CONOCER QUÉ RECURSOS LITERARIOS EXISTEN PARA TRABAJAR LA DIVERSIDAD FAMILIAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Según la aplicación de Google Libros, se obtuvieron un total de 17 recursos literarios que trabajaban la diversidad familiar destinados a las edades de 6 a 12 años, lo que correspondería a alumnos de la etapa de Educación Primaria. Para ello, se ha realizado una lista de los cuentos

seleccionados descritos en el apartado “3. Resultados” con la información más relevante de cada uno (Título, Autor o autores, Ilustrador, Editorial, Temática principal, edad recomendada para su lectura).

OBJETIVO II. ANALIZAR QUÉ MODELOS FAMILIARES APARECEN EN ESTOS RECURSOS.

Gracias a la metodología descrita por Okoli y Schabram (2010), se obtuvieron datos de corte cuantitativo que permitió dar respuesta a este objetivo. Seis de los libros, es decir el 35% de los recursos seleccionados abordaban la diversidad familiar de forma general. En ellos, se presentaban todos los modelos de familias que conviven en la sociedad.

Algunos de los recursos trataban como temática principal tanto las familias reconstituidas (12%), como las monoparentales (12%), y las familias pertenecientes al colectivo LGTBI+ (11%). Las familias numerosas se trataban únicamente en un libro (6%), al igual que la familia extensa, la divorciada, la familia con diversidad funcional y la adoptiva.

OBJETIVO III. ANALIZAR CÓMO SE ABORDA LA TEMÁTICA.

Tras la lectura de los recursos seleccionado se pudo observar que había dos tipos de libros: aquellos que trabajaban la diversidad familiar como eje principal del libro como es el caso de “Cuentos extraordinarios para familias no ordinarias” de la Editorial española Destino; y cuentos en el que los protagonistas pertenecían a un modelo familiar diferente al modelo de familia nuclear tradicional.

Los cuentos permiten abordar temáticas difíciles que pueden resultar complejos en edades tempranas. En el caso de una temática como es la diversidad familiar, el uso de cuentos y libros permiten facilitar la tarea al docente de dar visibilidad a este tipo de diversidad, pero manteniendo el grado de ficción que hacen que los cuentos despierten la curiosidad e interés del estudiantado.

Como limitaciones a la presente revisión cabe destacar el hecho de que la aplicación de Google Libros únicamente filtraba por título y edad, no por temática. Por esta razón, al realizar la búsqueda de términos como “monoparental” o “monomarental” no aparecía ningún resultado.

Como este estudio se dedicaba únicamente a buscar recursos destinados a Educación Primaria, sería interesante de cara a futuros estudios plantear también una búsqueda de libros para trabajar en la etapa de Educación Infantil, es decir, recursos literarios destinados a niños de 0 a 6 años.

También sería interesante extender esta búsqueda de recursos para trabajar la diversidad familiar a Apps, juegos o fichas para trabajar en el aula. Ya que el uso de recursos que trabajen la diversidad familiar puede ser interesante de cara a normalizar y dar visibilidad a una realidad que no está únicamente patente en las aulas, sino también en la sociedad actual.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Gracias a la organización del II Congreso Internacional de pensamiento, cultura y sociedad celebrado los días 22 y 23 de marzo de 2023, por esta oportunidad para exponer y compartir nuestro trabajo. La aceptación de este estudio supone una mayor difusión de recursos para trabajar la temática de la diversidad familiar en el aula para que lleguen a familias y docentes. Con ello, se permitirá dar una mayor visibilización a este tipo de diversidad, dando así lugar a aulas inclusivas.

El trabajo de las actuales problemáticas sociales con el alumnado permitirá un cambio social el cual se verá reflejada en el asentamiento de valores como son el respeto y la tolerancia.

Por último, nos gustaría agradecer a los participantes en el congreso por las valoraciones positivas que ha recibido el presente estudio, ya que su apoyo permite poner en valor la relevancia de esta temática planteada, ya no sólo a nivel educativo y de formación, sino también a nivel social y cultural.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-11.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Aured, A. (2014) El cuento y el cómic como estrategias didácticas para la inclusión en educación primaria En Gómez, J.C; Escarbajal, A. (Eds.) *Calidad en innovación en educación primaria* (pp.323-330) Edit.um
- Bosisio, R. & Ronfani, P. (2016). „Who is in Your Family? “ Italian Children with Nonheterosexual Parents Talk about Growing Up in a Non-conventional Household. *Children & Society*, 30, 455-466.  
<http://doi.org/10.1111/chso.12148>
- Crisol, E. & Romero, M. A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En Alba, G.; Álvarez, G.; Benavides, A.; Justicia, A. (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.17-28). Dykinson.
- Crisol, E., & Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en Educación Infantil*. Síntesis.
- Dessen, M. A. & Campos, P. C. (2010) Niños de edad preescolar y sus concepciones de la familia. *Paidéia*, 20(47), 345-357.  
<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300007>
- Goldberg, A. & Smith, J. (2014). A Preschool Selection Considerations and Experiences of School Mistreatment among Lesbian, Gay, and Heterosexual Adoptive Parents. *Early Childhood Research*, 29, 64–75.  
[https://doi.org/5-2006/\\$](https://doi.org/5-2006/$) – see front matter © 2013 Elsevier Inc.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.006>
- Lindón, M. & Francisco, A. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 137-154.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/280>
- López, F.; Díez, M.; Morgado, B. & González, M. M. (2008). Educación Infantil y diversidad familiar. *Revista de Educación XXI*, 10, 111-122.  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2145/b15480057.pdf?sequence=1>
- Lorente, M. (2021). Prólogo. La familia y una más. En G. Alba, G. Álvarez, G. A, Benavides, A. Justicia (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.10-14). Dykinson.
- Moreno-Mínguez, A., Ortega Gaspar, M., & Gamero, C. (2017). Los modelos familiares en España: reflexionando sobre la ambivalencia familiar desde una aproximación teórica. *Revista Española de Sociología*, 26(2), 149-167. <http://doi.org/10.22325/fes/res.2016.5>

- Morgado, B.; Jiménez-Lagares, I., & González, M. L. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación, 21*(4), 441-451. <https://doi.org/10.1174/113564009790002373>
- Mota, R., Hamburguer, J., & Vidal, F. (2017). La modernidad de una sociedad familiar. Informe Familia 2017. *Padres y maestros, 374*, 34-40. <http://dx.doi.org/pym.i374.y2018.005>
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems, 10*(26). <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Paniagua, C., Moreno, C., Rivera, F., & Jiménez-Iglesias, A. (2018). Adolescents' perceptions of family relationships in adoptees and non-adoptees: more similarities than differences. *British Journal of Social Work, 49*(1), 25-43. <http://doi.or.10.1093/bjsw/bcy028>
- Poveda, D., Jociles M. I., & Rivas, A. (2015). Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital, 11*(2), 133-154. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n2.835>
- Rodríguez-Mena, J. A., Moreno-Sánchez, E., & Monterréz-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 403-413.
- Urrutia, G. y Bonfill, X. (2010) Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Atención Primaria Práctica, 135*(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vaz, D. & Neves, F. (2019). A diversidade familiar em contexto educativo. *Exedra Número Temático, 1*, 144-165.

## PROFESORADO DE PRIMARIA Y SUS PERCEPCIONES SOBRE DIVERSIDAD EFECTIVO-SEXUAL

---

JESÚS ESTEBAN MORA  
*Universidad de Granada*

PAULA PEREGRINA NIEVAS  
*Universidad de Granada*

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES  
*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1.1. JUSTIFICACIÓN

La discriminación hacia las personas pertenecientes al colectivo de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales e Intersexuales (LGTBI, en adelante) es una realidad presente en su vida cotidiana. En la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU, existen objetivos relacionados con la protección de los derechos de este colectivo (Organización de las Naciones Unidas, 2015): 3. Salud y bienestar, 4. Educación de calidad, 10. Reducción de las desigualdades, 16. Paz, justicia e instituciones sólidas. A nivel nacional, existen legislaciones que regulan la situación de las personas LGTBI. Actualmente, la reciente Ley 4/2023 para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI es la que respalda los derechos de estas personas.

Sin embargo, a pesar de estas políticas, los derechos reconocidos para este grupo social se cuestionan diariamente. El último informe del Eurobarómetro (2019) sobre discriminación en la Unión Europea muestra que alrededor de la mitad de las personas encuestadas no se sentirían cómodas al observar manifestaciones afectivas de personas del mismo sexo o que su hijo/a mantuviera una relación homosexual. Además, algunos países no consideran que este colectivo merezca los mismos

derechos que el resto de las personas. Un ejemplo más actual es el último informe anual de ILGA Europa (2022) donde España se clasifica en el décimo lugar respecto a su situación sobre los derechos de las personas LGTBI. Un puesto inferior al informe del año anterior y ocho respecto al de 2011, en el que el país se encontraba en segunda posición. A nivel nacional, los informes de la Federación Estatal LGTBI+ (2019) y la Oficina Nacional de Lucha Contra los Delitos de Odio (2022) reflejan una alta tasa de agresiones hacia este colectivo. El primero, más específico en personas LGTBI, registró casi un millar de agresiones en su respectivo año. Mientras que el segundo agrupó el 34% del total de agresiones con un motivo de orientación sexual o identidad de género.

De esta manera, es necesario que el ámbito educativo se corresponda con un ambiente de respeto hacia la diversidad. Se destaca el papel del profesorado como creador de espacios libres de violencia hacia las personas LGTBI. Por ello, es necesario que este disponga de formación en esta temática. Esta investigación supone un avance en este campo de estudio ya que, tras revisar la literatura, se tratan las actitudes sutiles y específicas del profesorado hacia la diversidad afectivo sexual (DAS en adelante) en España.

## 1.2. ESTADO DEL TEMA

El ser humano tiende a categorizar y definir todo lo que lo rodea, lo que puede llevar a la formación de creencias, actitudes y prejuicios (Quiles et al., 2003). Esto sucede con las etiquetas relacionadas con la identidad afectivo-sexual, las cuales pueden generar discriminación y agresión hacia personas que no se identifican como heterosexuales (Camodeca et al., 2019; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). Este fenómeno tiene su origen en la asociación de creencias y prejuicios negativos con estas etiquetas.

Por este motivo, es crucial que se promueva una educación que fomente la igualdad y la inclusión en la sociedad, especialmente en lo que se refiere a la discriminación por la identidad afectivo-sexual. Desafortunadamente, los espacios educativos no son siempre seguros para personas LGTBI como indican informes como el de la Federación Estatal

FELGTBI+ u otros estudios que muestran altos niveles de violencia y suicidio en estos entornos (Domínguez-Martínez et al., 2019; Postuvan, 2019; Gallardo-Nieto et al. 2021). A pesar de la existencia de legislación que trata de proteger a estas personas, las instituciones educativas parecen realizar un trabajo insuficiente con el acoso escolar LGTBifóbico. Esta tipología de acoso se diferencia del resto varios aspectos. El alumnado presenta un mayor grado de victimización (Larrain y Garaigordobil, 2020), aparece en una edad más temprana (Mittleman, 2019) y también parece que, con respecto a la salud mental, estas personas disponen de mayor riesgo a tener pensamientos suicidas por el hecho de ser LGTBI.

### 1.2.2. Conceptos

La DAS se relaciona con las identidades u orientaciones afectivo-sexuales que se definen como la atracción sostenida en el tiempo, ya sea afectiva, emocional, romántica, física y/o sexual hacia otra persona (American Psychological Association, 2013). Esta orientación afectivo-sexual es una característica inherente en todas las personas y abarca diversas orientaciones sexuales como la heterosexualidad, la homosexualidad y la bisexualidad, según Sánchez y Zayas (2022). Esta investigación está centrada en las dos últimas.

Estas orientaciones son las etiquetas que pueden llegar a generar creencias y prejuicios negativos que provocan rechazo, denominado homofobia. De acuerdo con Barbé et al. (2014), la homofobia es una actitud que implica desconocimiento, miedo y rechazo hacia las personas que mantienen relaciones afectivas o sexuales con otras de su mismo género. La homofobia está presente en todos los sectores de la sociedad, incluyendo los entornos educativos, donde puede manifestarse en forma de acoso escolar dirigido a personas LGTBI. Esta forma de acoso se conoce como bullying homofóbico, según Álvarez-Bernardo et al. (2017).

Este rechazo hacia las personas LGTBI puede ser resultado de una sociedad que privilegia la heteronormatividad. Según Harris y White (2018), la heteronormatividad se refiere a la creencia de que la heterosexualidad es la orientación sexual normal o natural. Este concepto está

vinculado con un sistema binario de género en el que se establecen roles y estereotipos para dos géneros (masculino y femenino) que se consideran opuestos y muy diferentes. La presunción de heterosexualidad es un ejemplo común de heteronormatividad que se manifiesta tanto en el alumnado como en el profesorado en las escuelas.

En resumen, la heteronormatividad es capaz de influir en la educación y el profesorado puede llegar a manifestarla sin darse cuenta, lo que perjudicaría el desarrollo pleno de los estudiantes. Por tanto, es importante reflexionar sobre sus percepciones y actitudes, que se definen como construcciones personales sobre personas, objetos y situaciones nuevas y específicas. La investigación (Arias et al., 2016; Hall y Rodgers, 2019) ha identificado tres componentes en las percepciones y actitudes: el cognitivo (estereotipos), el afectivo (sentimientos de gusto o disgusto) y el intencional y conductual (intenciones o conductas). Este trabajo se enfoca en las percepciones y opiniones sobre las orientaciones sexuales no heterosexuales, como la homosexualidad y la bisexualidad.

### 1.2.3. Revisión de la literatura

A pesar de los avances en la legislación y políticas en favor de las personas LGTBI, aún existen situaciones de discriminación y acoso escolar hacia este colectivo. Por lo tanto, es importante analizar las percepciones del profesorado hacia la DAS, ya que la escuela corresponde un reflejo a la sociedad en la que vivimos. En líneas generales, el profesorado no recibe ninguna formación sobre DAS en su formación inicial (Bochichio et al., 2019; Gegenfurtner, 2021; Lara-Garrido et al., 2021). Otros estudios, como el de Airton y Koecher (2019), han realizado una revisión sistemática sobre la formación docente en personas LGTBI, y han planteado reflexiones sobre qué debería incluir esta formación.

La mayoría de los estudios realizados sobre la homofobia utilizan escalas cuantitativas para medir prejuicios más tradicionales. Sin embargo, en la actualidad, también se pueden utilizar instrumentos que midan formas más sutiles. Su construcción se justifica ya que la homofobia sutil está presente en todos los estratos de la sociedad y es importante evaluarla para evitar que se convierta en una homofobia más peligrosa y dañina para las personas LGTBI. Un estudio realizado por Quiles et al.

(2003) encontró similitudes entre los prejuicios hacia personas homosexuales de forma sutil y manifiesta con los prejuicios hacia personas de diferentes orígenes étnicos. Una manifestación de la homofobia sutil podría ser la defensa de valores tradicionales, incluyendo la heteronormatividad en la familia, las relaciones sexuales y las definiciones de género.

La investigación existente sobre las actitudes del profesorado hacia la DAS indica la presencia de variables personales e ideológicas. En cuanto a las primeras, se incluye la identidad de género y la edad, mientras que en las variables ideológicas se estudia la ideología política y las inclinaciones religiosas (Hall y Rodgers, 2019; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). Según estos estudios, los hombres mayores con fuertes convicciones religiosas y políticas enfocadas a una ideología más conservadora muestran peores actitudes hacia la DAS que las mujeres, las personas más jóvenes y las personas con una ideología religiosa y política más liberal. Del mismo modo, se establece también que la relación personal con personas LGTBI y los conocimientos sobre la DAS están correlacionados con actitudes más respetuosas (Franco-Morales et al., 2016). Por lo tanto, la educación y la formación del profesorado sobre la DAS son importantes para fomentar actitudes más positivas y respetuosas hacia las personas LGTBI.

En resumen, la atención a la DAS no recibe la atención adecuada y el profesorado dispone de la potencialidad de generar un cambio significativo en este aspecto. Los educadores pueden implementar prácticas educativas inclusivas y respetuosas con la diversidad, lo que permitiría avanzar en el estudio de la DAS y corregir sus limitaciones y necesidades.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general es analizar las percepciones y opiniones de profesorado de primaria de Andalucía hacia la DAS. A su vez, se destacan algunos objetivos específicos que vienen a ser: En primer lugar, analizar estas opiniones según variables personales e ideológicas como son la edad, el género, el interés religioso y la ideología política. En segundo lugar, de nuevo, analizar estas opiniones según otras variables como su formación relacionada con la DAS.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio se caracteriza por tener un diseño de investigación descriptivo no experimental cuantitativo. Además, se utiliza un diseño exploratorio ex-post-facto.

#### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra consistió en 280 docentes activos y en formación de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico accidental. Del total de la muestra, el 70.4% (n = 200) eran mujeres y el 29.6% (n = 80) hombres. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 63 años, con una media de 29.12 y una desviación estándar de 13.21. En cuanto a la orientación sexual, el 87.1% (n = 249) se identificó como heterosexual, mientras que el resto se distribuyó entre la bisexualidad, homosexualidad, asexualidad y pansexualidad.

En cuanto a las características opcionales analizadas en el estudio, el interés religioso fue reportado por el 47.7% (n = 125) de los participantes que proporcionaron información sobre este aspecto, mientras que el 51.2% (n = 131) mostró interés por la política. La inclinación política de los participantes se dividió entre izquierda, centro-izquierda, centro-derecha y derecha, con mayor presencia en las dos primeras categorías.

#### 3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Se utilizó un cuestionario dividido en dos partes para recopilar los datos. La primera parte incluyó preguntas sociodemográficas relacionadas con la identidad de género, edad, inclinación política y religiosa, relación con personas LGTBI+ y formación en diversidad afectivo-sexual y género. La segunda parte consistió en el instrumento Creencias y actitudes sobre la diversidad afectivo-sexual, desarrollado por el proyecto de investigación DISEXGO, financiado por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía. La escala se divide en cinco subescalas, las dos primeras se enfocan en opiniones y actuaciones de los docentes hacia la diversidad afectivo-sexual, mientras que las otras tres subescalas están dirigidas específicamente hacia hombres gais, mujeres

lesbianas y personas bisexuales. La escala Likert, utilizada para responder a los ítems, tenía un rango de respuesta de 1 a 5, donde 1 significaba totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. No se necesitó recodificar ningún ítem negativo.

### 3.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los participantes completaron los cuestionarios a través de la plataforma en línea Survey Monkey. La duración promedio de cada cuestionario fue de entre 8 y 10 minutos. Para garantizar el anonimato de los participantes, no se requirieron datos de identificación personal, como el DNI o el nombre completo. Además, antes de comenzar a completar el cuestionario, los participantes tuvieron que firmar un consentimiento informado. Esta investigación cumple con los principios establecidos por la legislación nacional e internacional en el Comité de Ética en Investigación Humana, así como con todos los derechos relacionados con la protección de datos personales. El Comité de Ética de la Universidad de Granada emitió un informe favorable sobre esta investigación (ref.: 580/CEIH/2018).

En el análisis de los datos se utilizaron técnicas estadísticas como el análisis de frecuencias y las pruebas de Chi-cuadrado para investigar las posibles relaciones significativas entre las variables sociodemográficas y la formación del profesorado. Para realizar este análisis se empleó el software estadístico SPSS 22.0.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

Tras los análisis, los resultados indican que la mayoría del profesorado tiene actitudes y opiniones respetuosas hacia la diversidad afectivo-sexual y de género en general, así como hacia las personas gais, lesbianas y bisexuales en particular. Sin embargo, existen algunos ítems en los que se observa una mayor disparidad de opiniones, especialmente en lo que respecta a la orientación sexual como una característica a considerar en la diversidad del alumnado (ítem 5, subescala Opiniones hacia la DAS),

la reacción de las familias ante la diversidad sexual en el aula, y la posibilidad de ser identificado como gay o lesbiana (ítems 15 y 16, subescala Actuación y confianza ante la DAS).

En el caso de los hombres gais y las mujeres lesbianas, se observa cierta ambigüedad en algunas de las opiniones evaluadas. Por ejemplo, la admiración hacia estas personas por ser visibles, la posibilidad de ser identificado como aliado de estas personas, la posibilidad de que un adolescente pueda cambiar su orientación sexoafectiva a voluntad, las posibles burlas que reciba un alumno por pertenecer a una familia homoparental, la presunción de que los homosexuales tienen todos los derechos que necesitan y la presunción de que tienden a ser más sensibles que las personas heterosexuales (ítems 2, 4, 5, 6, 9 y 11, subescala Opiniones hacia hombres gais; ítem 5, subescala Opiniones hacia mujeres lesbianas).

#### 4.2. DIFERENCIAS SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y PERSONALES

Después de realizar las pruebas Chi-cuadrado de Pearson, se descubrieron diferencias significativas en cuanto al género en todas las subescalas. En la subescala "Opiniones hacia la DAS", cuatro de los ítems mostraron diferencias significativas en relación al género (ítems 6, 8, 12 y 14). Las mujeres docentes se mostraron, significativamente, en mayor desacuerdo de que su reputación docente podría verse afectada al abordar la DAS en su aula. A su vez, las docentes estaban significativamente más de acuerdo en que sus compañeros del centro apoyarían sus propuestas sobre DAS, en que el profesorado debería intervenir ante el uso de insultos homófobos y en que se deben atender las preocupaciones sobre orientación sexual en las aulas de primaria que sus compañeros hombres. Únicamente dos ítems presentaban correlaciones significativas referidas a la variable de edad (ítems 4 y 14). Así, las personas más jóvenes manifestaron, significativamente, mayor desacuerdo en que los hombres heterosexuales tienden a ser más homófobos que las mujeres heterosexuales y en que se deben atender las preocupaciones sobre orientación sexual en las aulas de primaria.

En la subescala "Actuación y confianza ante la DAS", cuatro de los ítems presentaban diferencias significativas referidas al género (ítems 3, 9, 17 y 18). Las mujeres docentes se encontraban significativamente más

de acuerdo en hablar sobre DAS en las reuniones con las familias, en su disposición a formarse en DAS, en su disfrute usando materiales inclusivos y en su desaprobación ante bromas homófobas que los hombres docentes.

En la subescala "Opiniones sobre hombres homosexuales", cuatro ítems mostraron diferencias significativas en cuanto al género (ítems 1, 3, 4 y 11). Los hombres docentes mostraron mayor desacuerdo en la lucha actual de hombres gais para reconocer sus derechos, en que su hijo tuviera una relación homosexual y en la posibilidad de ser identificado como aliado de hombres homosexuales que las docentes mujeres. Por otro lado, las docentes mostraban mayor desacuerdo en que los hombres homosexuales ya disponen de una igualdad plena de derechos que los docentes. También se manifestaron correlaciones significativas referidas a la edad (ítems 1, 3 y 7). De esta manera los docentes más jóvenes mostraban, significativamente, más acuerdo en la lucha actual de hombres gais para reconocer sus derechos, y en la aprobación de que su hijo tuviera una relación homosexual en comparación con el resto. Los docentes de mayor edad se mostraban más de acuerdo en que los hombres gais deben ser más discretos en la manifestación afectiva en público.

En la subescala "Opiniones sobre mujeres lesbianas" también se encontraron diferencias significativas en cuanto al género (ítems 1, 3 y 5). Las docentes se mostraban más de acuerdo en su agrado al ser identificadas como aliadas de mujeres lesbianas y en su aprobación a la hora de que su hija tuviera una relación con otra mujer que sus compañeros docentes. Estos mostraban mayor acuerdo en que las mujeres lesbianas vivirían mejor sin tratar de visibilizar su sexualidad y modo de vida. También existieron diferencias significativas en cuanto a la edad (ítems 3, 5 y 6). Los docentes de mayor edad se mostraban más en desacuerdo en su aprobación a la hora de que su hija viviera una relación con otra mujer que sus compañeros más jóvenes, los cuales expresaban su desacuerdo en que las mujeres lesbianas vivirían mejor sin tratar de visibilizar su sexualidad y modo de vida y en deberían ser más discretas en la manifestación afectiva en público.

Finalmente, en la subescala "Opinión sobre personas bisexuales", se encontraron diferencias significativas referidas al género en dos ítems

(ítems 3 y 6). Las mujeres docentes mostraban acuerdo significativamente más que los hombres docentes en su agrado al trabajar con personas bisexuales y al ser identificadas como aliadas de personas bisexuales. También se encontraron correlaciones significativas con la edad (ítems 1, 2 y 3). El profesorado de mayor edad estuvo menos de acuerdo en que las personas bisexuales tienen relaciones estables como el resto de personas, en que podrían comenzar una amistad con personas bisexuales y que se sentirían cómodos trabajando con personas bisexuales.

#### 4.3. DIFERENCIAS SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS E IDEOLÓGICAS

Los resultados de las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson indicaron que en subescala “Actuación y confianza hacia la DAS” presentaba diferencias significativas. Tanto en el interés religioso como en la inclinación política (ítems 9, 13, 16 y 17), aquellas personas con menos interés y una inclinación de izquierdas mostraron un mayor acuerdo en tener disposición para formarse en DAS, para discutir temas sobre DAS con sus amistades, en sentirse cómodos utilizando materiales que inclusivos y en el agrado al ser identificado como gay o lesbiana en comparación con las personas con fuertes convicciones religiosas y con una ideología de derechas.

En la subescala “Opiniones hacia hombres gays” también existieron diferencias significativas (ítems 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10 y 11). De esta manera las personas poco interesadas en religión y con una inclinación política de izquierdas mostraron, significativamente, mayor desacuerdo en que los adolescentes pueden cambiar su orientación sexual a voluntad, la discreción de los hombres gays en la manifestación afectiva en público, en la influencia de las parejas homoparentales en la orientación sexoafectiva de sus propios hijos, en que los hombres gays vivirían mejor si dejasen de visibilizar su sexualidad y modo de vida y en que los actuales derechos de los hombres gays son suficientes que el resto. A su vez, estas personas mostraron su acuerdo en la necesidad de los hombres gays por seguir luchando por el reconocimiento de sus derechos, en el agrado a la hora de ser identificado como aliado y en su aprobación si su hijo mantuviera una relación con otro hombre.

La subescala de “Opiniones hacia mujeres lesbianas” mostró diferencias significativas (ítems 1, 3, 4, 5, 6, 7). De nuevo, las personas poco interesadas en religión y con una inclinación política de izquierdas estaban más de acuerdo en su agrado al ser identificadas como aliadas de mujeres lesbianas, en su aprobación en el caso de que su hija tuviese una relación con otra mujer, en que las lesbianas no usan su orientación sexual para obtener derechos y privilegios, en que no vivirían mejor si dejasen de visibilizar su sexualidad y modo de vida, en que no tienen la obligación de ser discretas en la manifestación afectiva en público ni en que influyen en la orientación sexual de sus propios hijos.

Por último, en la subescala “Opiniones hacia personas bisexuales”, todos los ítems presentaban diferencias significativas (1 al 8). Por tanto, las personas con menor interés religioso y una ideología política de izquierdas mostraban opiniones más respetuosas hacia las personas bisexuales que las personas de derechas y más interesadas por la religión.

#### 4.4. DIFERENCIAS SEGÚN LA FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la formación docente tras realizar las pruebas Chi-Cuadrado de Pearson.

### 5. DISCUSIÓN

En general, a pesar de que estos resultados sugieren que hay margen de mejora a la hora de seguir trabajando en la formación y sensibilización del profesorado respecto a la DAS, también es importante destacar que la mayoría de las actitudes y opiniones evaluadas son respetuosas y positivas. Existen casos en los que las mayores puntuaciones relacionadas con las opiniones se concentran en la opción neutral (“ni uno ni lo otro”).

En cuanto a la actuación y confianza docente, este estudio recoge un profesorado aparentemente confiado y competente a la hora de atender la DAS. Este hecho contrasta con investigaciones que muestran el descontento del alumnado con la actuación docente (Day et al., 2019; Domínguez-Martínez et al., 2019). Sin embargo, también existen ítems en los que las puntuaciones se concentran en la opción neutral. Este fenómeno puede ser interpretado de dos maneras: como una posición

genuinamente neutral del profesorado respecto a ciertas afirmaciones como “Mi reputación como docente podría verse afectada si abordo la diversidad sexual en el aula” o como resultado de carencias en su formación sobre diversidad sexual que los lleva a no tener una opinión completamente fundamentada, como indican las investigaciones (Bochicchio et al., 2019; Gegenfurtner, 2021; Lara-Garrido et al., 2021). Sea cual sea la razón, el profesorado no dispone de la confianza suficiente para posicionarse ante esta temática con el objetivo de realizar una actuación con conocimiento y bien estructurada.

Durante la realización de esta investigación, se encontraron diversas limitaciones que pudieron afectar su desarrollo. En un primer momento, se había planificado que la muestra consistiera únicamente de docentes en activo. Sin embargo, la falta de interés y tiempo por parte de los equipos directivos de los centros y de los propios docentes resultó en una muestra bastante reducida. Para superar esta limitación, se decidió ampliar la muestra también a docentes en formación, ya que se trataba de un grupo poblacional disponible cuyas percepciones podían contrastar con las de los docentes en activo, quienes tenían edades y perspectivas diferentes a las de los más jóvenes. Otra limitación encontrada fue en relación al género de los participantes, ya que la muestra resultó estar compuesta principalmente por mujeres. Para que la muestra fuera más representativa, se debería contar con una división equitativa entre hombres y mujeres. En futuras investigaciones, se procurará aumentar el número de participantes masculinos.

## 6. CONCLUSIONES

En resumen, es esencial destacar el papel del profesorado para promover el desarrollo pleno del alumnado LGTBI. Si los estudiantes ven al profesorado como un apoyo, esto favorecerá su crecimiento personal y satisfacción. Por lo tanto, es importante que el profesorado tenga opiniones respetuosas y esté al tanto de la normativa y legislación relacionada con la temática LGTBI. Además, es fundamental que el profesorado tenga acceso a una formación adecuada y actualizada. Los resultados de este estudio pueden ser útiles para mejorar los planes de estudios del

Grado de Educación Primaria, así como otros planes de formación docente. Aunque existen estudios sobre la discriminación y actitudes hacia la DAS (Arias et al., 2016; D’Urso y Symonds, 2021; Hall y Rodgers, 2019; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020), aún hay una carencia de literatura que trate sobre las actitudes, percepciones y opiniones del profesorado hacia la DAS del alumnado. Los resultados de esta investigación muestran diferencias significativas en las opiniones y acciones docentes en variables como el género, la edad, la inclinación religiosa y política, pero no en la formación del profesorado. En conclusión, es importante reflexionar sobre la adecuación de la formación docente para proporcionar una atención individualizada y eficaz al alumnado LGTBI+ y fomentar su desarrollo pleno en el sistema educativo.

## 8. REFERENCIAS

- Airton, L., y Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80(1), 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Álvarez-Bernardo, G., Lara-Garrido, A., y García-Berbén, A.B. (2017). Acoso escolar LGB-fóbico. Implicaciones y estrategias para combatirlo. *Hachetepe*, 15, 65-76  
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.7>
- American Psychological Association. (2013). Orientación sexual y identidad de género. <https://bit.ly/4lps2bl>
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M.A., Rubia, M., y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero Revista Española Sobre Diversidad Intelectual*, 47(2), 7-41.  
<http://doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Barbé, A., Carro, S., y Vidal, C. (2014). La construcción de las identidades de género. *Los Libros de Catarata*.
- Bochicchio, V., Perillo, P., Valenti, A., Chello, F., Amodeo, A. L., Valerio, P., y Scandurra, C. (2019). Pre-service teachers’ approaches to gender-nonconforming children in preschool and primary school: Clinical and educational implications. *Journal of Gay and Lesbian Mental Health*, 23(2), 117-144. <https://doi.org/10.1080/19359705.2019.1565791>

- Camodeca, M., Baiocco, R., y Posa, O. (2019). Homophobic bullying and victimization among adolescents: The role of prejudice, moral disengagement, and sexual orientation. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(5), 503-521. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1466699>
- D'Urso, G., y Symonds, J. (2021). Teacher Attitudes Towards the Representation of Homosexuality in Film and Television: A New Self-report Questionnaire. *Sexuality y Culture-an Interdisciplinary Journal*, 25(5), 1726-1741. <https://doi.org/10.1007/s12119-021-09846-5>
- Day, J. K., Ioverno, S., y Russell, S. T. (2019). Safe and supportive schools for LGBT youth: Addressing educational inequities through inclusive policies and practices. *Journal of School Psychology*, 74, 29-43. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.007>
- Domínguez-Martínez, T., y Robles, R. (2019). Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations. *Archives of Medical Research*, 50(8), 543-555. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.009>
- Eurobarometer. (2019). Discrimination in the European Union: Perceptions of minorities in the EU: LGBTI people. European Commission, Special Eurobarometer, 493. <http://bit.ly/4lmWQJC>
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. (2019). Informe de Delitos de Odio 2019. <https://bit.ly/416eGAV>
- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M., y Pérez-Bedoya, S. (2016). The relationship between attitudes towards and knowledge of sexual diversity. *Cultura y Educación*, 28(3), 500-538. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196896>
- Gallardo-Nieto, E. M., Espinosa-Spínola, M., Ríos-González, O., y García-Yeste, C. (2021). Transphobic Violence in Educational Centers: Risk Factors and Consequences in the Victims' Wellbeing and Health. *Sustainability*, 13(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13041638>
- Gegenfurtner, A. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward transgender students: Associations with social contact, religiosity, political preference, sexual orientation, and teacher gender. *International Journal of Educational Research*, 110, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101887>
- Hall, W. J., y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22(1), 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>

- Heras-Sevilla, D., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of Sexist and Prejudiced Attitudes Toward Homosexuality in Spanish Future Teachers: Analysis of Related Variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- ILGA Europe. (2022). Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe and Central Asia 2022. <https://bit.ly/3UINoOL>
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G., y García-Berbén, A. B. (2021). Capítulo 4. La atención a la Diversidad Afectivo-Sexual y de Género en los planes de estudios de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía. En F. M. Morales Rodríguez, G. Álvarez Bernardo y J. A. Rodríguez-Quiles y García (Ed.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (47-60)*. Comares.
- Larrain, E., y Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clínica y Salud*, 31(3), 147-153. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a19>
- Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 51, pp. 1-63.
- Mittleman, J. (2019). Sexual Minority Bullying and Mental Health From Early Childhood Through Adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 64(2), 172-178. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.08.020>
- Oficina Nacional de Lucha Contra los Delitos de Odio. (2021). Informe de la Encuesta sobre Delitos de Odio. <https://bit.ly/43zCr6k>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://bit.ly/43wcvw2>
- Postuvan, V., Podlogar, T., Sedivy, N. Z., y De Leo, D. (2019). Suicidal behaviour among sexual-minority youth: A review of the role of acceptance and support. *Lancet Child y Adolescent Health*, 3(3), 190-198. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30400-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30400-0)
- Quiles, M. N., Betancor, V., Rodríguez, R., Rodríguez, A., y Coello, E. (2003). La medida de la homofobia manifiesta y sutil. *Psicothema*, 15(2), 197-204.
- Sánchez, B., y Zayas, A. (2022). Tema 1: Conceptos claves sobre diversidad sexo-genérica. [Presentación de PowerPoint]. Campus Virtual de la Universidad de Cádiz.

## EVALUACIÓN DEL ANÁLISIS DE RIESGOS EN EL PATRIMONIO ECLESIAÍSTICO. LA IGLESIA DE SANTO DOMINGO EN SANLÚCAR DE BARRAMEDA

---

INÉS FLORES FERNÁNDEZ  
*Universidad de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación hemos aplicado la metodología desarrollada para realizar la gestión de riesgos evaluada con éxito en colecciones museales, en un caso práctico de distinta índole: La Iglesia de Santo Domingo en Sanlúcar de Barrameda (Cádiz). Individuado los daños que afectan a los bienes del caso de estudio, poniéndolo en relación con las causas de origen siguiendo para ellos la metodología convencional de análisis de riesgos, hemos detectado que también es necesario considerar en estos bienes tan peculiares, un agente de deterioro más en su conservación, la función cultural. Su incorporación permite considerar y evaluar unos daños que son específicos de estos bienes y de casuística distinta a los que se pueden observar en las colecciones museales. Por ello, hemos tenido en cuenta además de los diez agentes de deterioro del ICC, la funcionalidad que desempeñan.

#### 1.1. DELIMITACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio son los bienes eclesiásticos de la Parroquia de Santo Domingo de Sanlúcar de Barrameda. Siendo la razón de su selección diversos motivos que la hacen adecuada para este estudio; de un lado, su importancia artística, con un importante conjunto de retablos y decoraciones murales, aparte de obras escultóricas y pictóricas singulares, de otro, su gran aceptación por la comunidad sanluqueña por su céntrica ubicación en el Barrio Bajo de dicha localidad, hace además de los ritos y actos culturales propios, se celebren en ella gran parte de los bautizos,

bodas y comuniones. Otra razón, se debe al deficiente estado conservativo que presenta el inmueble, perceptible a simple vista, agravado por ser una ciudad costera, lo que incrementa el salitre en el ambiente, a lo que se añade, la gran proporción de tráfico rodado que circula por las calles aledañas, producto de su central ubicación en el Barrio Bajo, lo que aumenta considerablemente el número de partículas contaminantes y volátiles que inciden sobre la piedra de la fachada íntegramente de cantería. Tampoco podemos olvidar, que gran parte de los problemas que presentan los bienes culturales adosados a sus paramentos se deben al mal estado del propio contenedor, con importantes filtraciones y circulación de agua de diversa procedencia, capilaridad e infiltración como consecuencia de la pérdida de llagueado de los sillares de los paramentos murarios que inciden muy negativamente, en la conservación de los bienes que ornamentan o se adosan a sus paredes: pinturas murales, retablo, azulejería o pinturas. Si a estos hechos, le unimos su incorrecto mantenimiento, comprobamos que este edificio reúne las condiciones óptimas para el estudio planteado. Las investigaciones efectuadas hasta el momento ponen en evidencia la urgencia de atajar los diferentes problemas que originan su actual estado y el de los bienes que alberga, ya que, si no se actúa de forma inmediata, las soluciones que se adopten cada vez serán más complicadas, dilatadas en el tiempo y costosas.

## 1.2. LA IGLESIA DE SANTO DOMINGO

La iglesia de Santo Domingo datada en la primera mitad del s.XVI, presenta una advocación dirigida a Santo Domingo de Guzmán. El primogénito convento fue fundado en dicha fecha por el quinto duque de la Casa Medina-Sidonia, Don Alonso y su mujer Doña Ana de Aragón. En la construcción del antiguo convento de Santo Domingo participaron activamente los arquitectos Hernán Ruiz II y Francisco Rodríguez Cumpido. (Cruz Isidoro, 2011:93-94). El término municipal de Sanlúcar de Barrameda se encuentra localizado en la costa atlántica suroeste de España, perteneciente a la depresión del bajo valle del Guadalquivir.

En un recorrido por la Iglesia, mencionamos por su importancia, el atrio, situado en la parte Sureste del recinto, éste posee una puerta de acceso en ángulo, dando lugar al interior. Se observa una única nave con

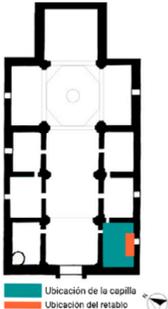
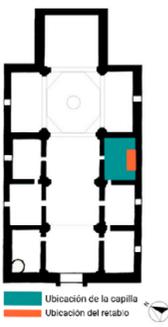
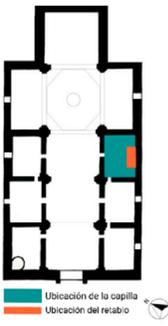
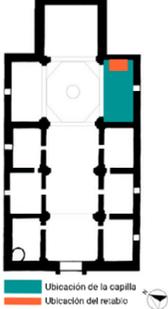
capillas laterales, correspondiendo a un modelo de arquitectura contra-reformista usado por las órdenes mendicantes y por la compañía jesuítica, formada por una cruz latina de nave única de tres tramos con capillas colaterales profundas localizadas entre contrafuertes, comunicadas entre sí, por un estrecho vano. Las capillas se distribuyen en: Antigua capilla bautismal, capilla del Cristo de los Milagros, capilla de la Virgen del Perpetuo Socorro, capilla de Ntra. Sra. del Rosario, la capilla Mayor, capilla del Stmo. Niño del Dulce Nombre, capilla de Santo Domingo de Guzmán, capilla de la Anunciación y capilla de San Juan Grande.

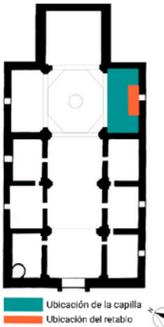
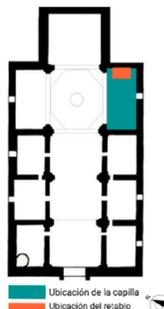
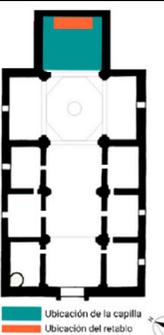
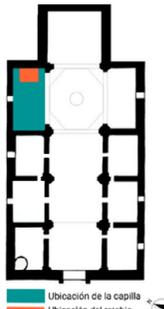
El término municipal de Sanlúcar de Barrameda se encuentra localizado en la costa atlántica suroeste de España, perteneciente a la depresión del bajo valle del Guadalquivir. La calle Santo Domingo, donde se ubica la Iglesia, se encuentra muy próxima a la playa y presenta gran afluencia de personas, debido a su céntrica ubicación y a la existencia de comercios dedicados a la venta de diferentes productos y locales de restauración, fuentes primordiales de ingresos de la zona. En la calle Mar, en el lateral contiguo a la edificación de la parroquia, se encuentra unas dependencias pertenecientes a la Bodega Herederos de Argüeso, que ocupa el claustro del antiguo convento original, en concreto el patio de la bodega, manteniendo una de las puertas de acceso al claustro realizada por Pedro de Campaña en piedra original de 1556.

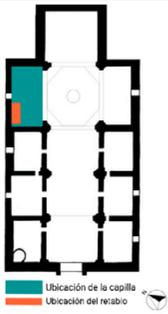
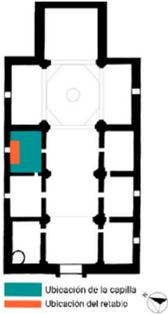
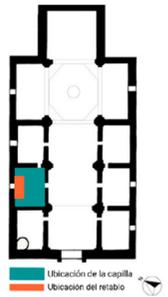
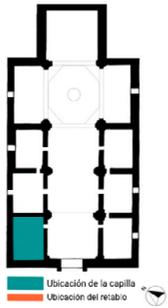
### 1.3. CONJUNTO DE BIENES MUEBLES

La Parroquia de Santo Domingo presenta un rico e importante patrimonio histórico-artístico, se destaca el retablo renacentista atribuido a Gerónimo Hernández y del s.XVI, la talla del s.XVI de la Virgen de Ntra. Sra. del Rosario, conocida como “La Galeona” motivado por acompañar a los navegantes en las travesías del atlántico de la época. Existe importante conjunto de retablos en las diferentes capillas como se muestra en la tabla a continuación:

**TABLA 1. Conjunto de retablos.**

CAPILLA	RETABLO	FOTOGRAFÍA	UBICACIÓN
<p>Antigua capilla bautismal Nº de retablos: 1</p>	<p>Retablo de St. Tomás de Aquino (s.XVI)</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
<p>Capilla del Cristo de los Milagros Nº de retablos: 1</p>	<p>Retablo de Ntra. Sra. de las Penas (s. XVI)</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
<p>Capilla de la Virgen del Perpetuo Socorro Nº de retablos: 1</p>	<p>Retablo de la Virgen (s.XVIII)</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
<p>Capilla de Ntra. Sra. del Rosario Nº de retablos: 3</p>	<p>1- Muro Suroeste. Retablo de San Rafael</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>

	<p>2. Paramento sureste. Retablo de Ntra. Sra. del Rosario.</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
	<p>3. Paramento no- roeste. Retablo de San José.</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
<p>Altar Mayor Nº de retablos: 1</p>	<p>Retablo Mayor</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>
<p>Capilla del Stmo. Niño Jesús del Dulce Nom- bre Nº de retablos: 2</p>	<p>Retablo del Stmo. Niño Jesús del Dulce Nombre (segunda mi- tad del s.XVIII)</p>		 <p>Ubicación de la capilla Ubicación del retablo</p>

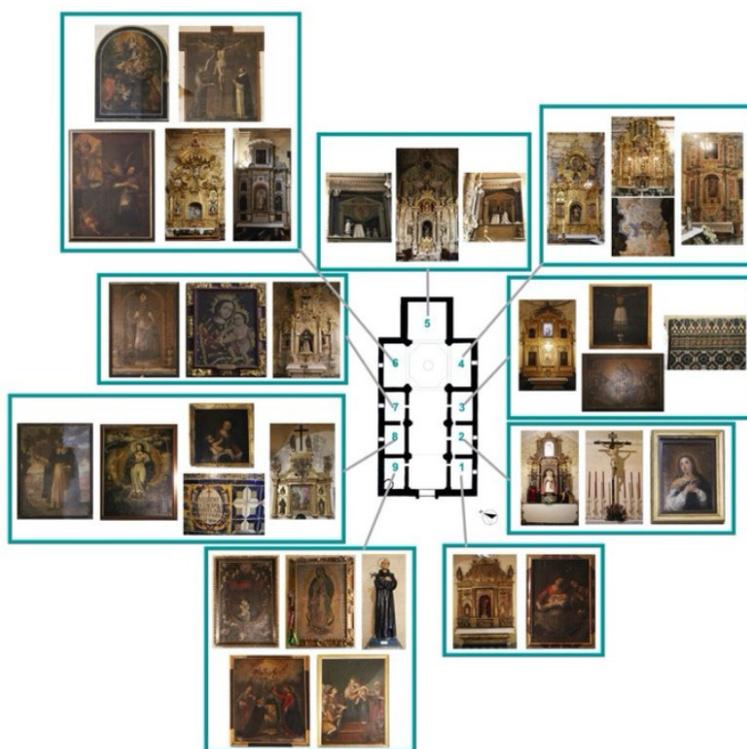
	Retablo sin denominación en madera policromada y dorada		 Ubicación de la capilla Ubicación del retablo
Capilla de Santo Domingo de Guzmán Nº de retablos: 1	Retablo de Santo Domingo de Guzmán		 Ubicación de la capilla Ubicación del retablo
Capilla de la Anunciación Nº de retablos: 1	Retablo de la Anunciación (s.XVI)		 Ubicación de la capilla Ubicación del retablo
Capilla de San Juan Grande Nº de retablos: 0	-	-	 Ubicación de la capilla Ubicación del retablo

Fuente: elaboración propia

También, en las distintas capillas podemos observar pinturas sobre lienzo, tales como la *Virgen de la ternura* de escuela cuzqueña obra del s.XVI Hispanoamericana que envió un sanluqueño que emigró a Perú o

la pintura de *Santo Tomás de Aquino*, de la Orden Dominica, de Francisco Pacheco, en la capilla de la Virgen del Rosario en la parte superior del Retablo de San Rafael de 1617, esta identificación fue realizada por el historiador del arte D. Antonio Romero Dorado quien, ha atribuido un importante conjunto de pinturas sobre lienzo al pintor Antonio Borrego, entre estas obras se encuentran: *La aparición de la Virgen a Santa Rosa de Lima dormida*, *Ntra. Sra. de Belén*, *Ntra. Sra. del Rosario con Ánimas del Purgatorio*, *La adoración de los pastores*, *Santo Tomás de Aquino*, *Cristo muerto en la cruz con San Francisco y Santo Domingo*, *San Gonzalo de Amarante*, *La Sagrada Familia*, *Santa Catalina de Siena*, *Niño Jesús meditando con la cruz en la mano*, *San Liborio* y *San Luis Beltrán*.

**FIGURA 1.** Croquis de los bienes muebles en las distintas capillas.



Fuente: elaboración propia

### 1.3. FUNCIONALIDAD DE LOS BIENES ECLESIASTICOS DE ESTUDIO

En dicha Parroquia se celebran numerosos actos litúrgicos en torno a estos retablos y a los bienes escultóricos que albergan, constatándose durante el periodo de estudio efectuado que además de las misas diarias en diferentes horario, intensificándose los fines de semanas, se realizan continuas visitas guiadas en el interior del templo y sus cubiertas, generándose un uso continuado del inmueble, así como de los bienes que lo integran, además de una gran afluencia de fieles y visitantes en momentos determinados de la semana, mes, año; que unido a las acciones inherentes a los cultos que se celebran (besamanos, quinaros, salidas procesionales, etc.), dan lugar a situaciones de riesgos que repercuten negativamente en su conservación. A este hecho, unimos la existencia de diferentes esculturas en sus diferentes retablos y capillas que en función del culto y del calendario cristiano requiere un cambio de indumentaria acorde a los diferentes tiempos litúrgicos.

Estas circunstancias suponen unos cambios de ubicación y una manipulación de las imágenes constantes en el interior del templo; además, de las que se llevan a cabo fuera de él, nos referimos a las diferentes salidas procesionales, tales como la ejecutada los miércoles de Semana Santa, donde se organiza dentro del inmueble la salida procesional del paso de misterio de la Hermandad de los Estudiantes. El misterio se compone por el Cristo de los Milagros (1592) de Miguel Adams, la Virgen de las Penas (1810) atribuida a Juan de Astorga, San Juan Evangelista y Santa María Magdalena, imágenes de 1966 talladas por el escultor Antonio Eslava y donadas a la Hermandad por, en ese momento Hermano Mayor, D. Fernando Barbadillo.

A las que hay que añadir las salidas extraordinarias que se llevan a cabo en conmemoración a un acontecimiento histórico o aniversario, tales como la Magna Procesión Mariana, compuesta por pasos de doce hermandades que tuvo lugar el 12 de noviembre de 2022, en la que participó la imagen titular de la Hermandad de los Estudiantes, la Virgen de las Penas. Asimismo, en la anualidad de 2022, también tuvo lugar la salida procesional la Virgen de Ntra. Sra. del Rosario, la cual tomó importancia con la victoria de la batalla de Lepanto del 7 de octubre de 1571. Esta

imagen salió en procesión el dicho día del año 2022, de forma puntual tras 100 años sin salir, conmemorando el V Centenario de la primera vuelta al mundo Magallanes-Elcano, además de la celebración de los triduos anuales en su nombre.

Por último y no menos importante, conviene destacar que pese a su importancia y a sus valores patrimoniales, tanto el edificio, como los bienes que alberga se encuentran en un estado de abandono por parte de las instituciones implicadas, lo que unido al uso inadecuado y constante que sufren algunos de ellos, consecuencia del ambiente devocional en el que se encuentran inmersas estas obras, conlleva actuaciones reparadoras constantes realizadas por parte de fieles, hermanos e incluso por pseudo profesionales, a veces ejecutadas con mala praxis, consecuencia del desconocimiento de los riesgos que supone su manipulación incorrecta, la falta de control o la adopción de medidas preventivas.

Por todo ello, consideramos que es necesario estudiar la importancia que ejerce la funcionalidad de este rico patrimonio cultural, ya que en estas obras recae una función devocional del pueblo de Sanlúcar de Barrameda, conformando la idiosincrasia de su cultura y su historia, al igual que entendemos que es fundamental analizar su contexto para comprender su problemática y plantear las acciones más adecuadas a corto y medio plazo.

#### 1.4. ANÁLISIS DE RIESGO

El análisis de riesgos en bienes culturales pretende comprender cada uno de los riesgos identificados, valorando la posibilidad de ocurrencia y el impacto que se prevé pueda ocasionar. Esta herramienta tiene como objeto específico calcular, comparar y comunicar la magnitud de los riesgos para los bienes culturales con vistas a proponer las soluciones más adecuadas para minimizarlos, controlarlos o erradicarlos.

Partimos de una herramienta aplicada eficazmente y con éxito en colecciones museales, en este caso, trabajamos con un caso práctico de distinta índole, y con diferencias particulares a las de un museo, los bienes eclesiaísticos poseen unas características diferenciadoras motivadas por su uso y funcionalidad.

Este proyecto parte del análisis de los diferentes problemas que inciden directa e indirectamente en la conservación de este importante conjunto de bienes mediante la aplicación de la metodología de estudio basada en el modelo cuantitativo de análisis de riesgos:

1. **COMPRESIÓN DEL CONTEXTO.** Partimos de la comprensión del contexto buscando identificar todos los aspectos relevantes en el que se encuentra el acervo incluyendo el ambiente físico, administrativo, legal, político, sociocultural y económico, identificando a todos los actores internos y externos a la institución
2. **FACTORES DE DETERIORO DIRECTOS E INDIRECTOS.** Para ello, se consideran los factores de deterioro, directos e indirectos, que inciden en su conservación; desde los externos vinculados con el entorno inmediato (inmueble), con el contexto donde se ubica, hasta su funcionalidad como objeto de culto; a los internos, su materialidad y evolución en el tiempo.
3. **IDENTIFICACIÓN DE LOS RIESGOS.** Análisis que, de un lado, nos permite disponer de herramientas y datos que posibilitan la valoración de los riesgos implicados y su repercusión en los bienes y, de otro, definir las acciones de control-actuación, determinando, además, su probabilidad, gravedad y magnitud; para así establecer el grado de prioridad de actuación que consienta, definir una propuesta de acciones programadas en el tiempo y al mismo tiempo, el plan de conservación preventiva específicamente diseñado para estos bienes. Se debe identificar los riesgos que amenacen los bienes culturales centrándonos en los posibles daños que supongan una pérdida de valor de los bienes en cuestión. (ICCRUM, 2017: 22).

Partimos del diagrama de los diez agentes de deterioro del Instituto Canadiense de Conservación:

1. Fuerzas físicas
2. Robos y vandalismo
3. Disociación
4. Fuego
5. Agua
6. Plagas
7. Contaminantes
8. Luz visible, radiación ultravioleta e infrarroja
9. Temperatura incorrecta
10. Humedad relativa incorrecta (ICC, 2016)

Al que se añade un undécimo agente más:

11. Uso y funcionalidad

Al controlar de manera sistemática cada uno de estos agentes de deterioro, se percibirá los riesgos relevantes asociados a ellos y su combinación. De tal manera el daño y la pérdida de valor, se produce al estar expuesto los bienes a la acción directa e indirecta de estos agentes.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados en este trabajo han sido los siguientes:

- Evaluar y aplicar la herramienta útil de gestión de riesgos de colecciones museológicas al ámbito eclesiástico.
- Incorporar al método establecido nuevos agentes de deterioro no considerados en ámbito museal.
- Definir un Plan de Conservación Preventiva en específico para estos bienes, que pueda ser extrapolable a casos similares

## 3. METODOLOGÍA

Hemos evaluado el empleo y aplicación de una herramienta útil y verificada en la gestión de riesgos de colecciones museológicas al ámbito eclesiástico, adaptada a un caso de estudio de diferente problemática, la Iglesia de estudio. Esta investigación se basa en la obtención de datos con estudios no invasivos a partir del estudio de su problemática in situ,

incorporando al método establecido nuevos parámetros ~~de estudio~~ que permiten entender las diferentes casuística y situaciones de riesgo que envuelven a estos bienes asociados a los agentes externos e internos (contexto-continente-bienes) unimos, como se ha comentado anteriormente, los asociados a la función cultural que desempeñan.

De esta forma, se está trabajado con una metodología muy estructurada, pudiendo dividirla en cuatro fases:

**Fase 1.-** Estudio del marco teórico de la investigación.

Esta etapa comprende el estudio de la historia material de la Parroquia de Santo Domingo, mediante la búsqueda e investigación de la historia del inmueble, los bienes culturales que alberga y las intervenciones anteriores, así como, del funcionamiento de esta.

**Fase 2.-** Trabajo de campo in situ.

Abarca el estudio conservativo mediante fichas diseñadas ex profeso que nos están facilitando la recogida de datos de forma normalizada, sistemática y ordenada. La ficha está dividida en los siguientes campos:

1. **Datos identificativos.** Donde se contemplan la denominación del bien o espacio de estudio, su localización, ubicación, la propiedad, fecha de construcción, autor y su nivel de protección.
2. **Datos históricos.** Este apartado está destinado a una breve reseña con los datos históricos obtenidos.
3. **Descripción.** El objetivo del tercer punto es una exposición del contexto del espacio donde se ubica el bien, ubicación de la capilla, orientación de la iglesia y los bienes muebles que integra este espacio, así como, el estudio de los distintos factores que pueden repercutir negativamente en la conservación del acervo cultural, y en concreto de los bienes eclesiásticos, tales como: su función, contaminantes, condiciones climáticas, tipos de humedad, iluminación, intervenciones anteriores, mantenimiento, seguridad y accesibilidad. Además, se describe la fábrica del espacio de estudio: bóveda, los distintos paramentos según su orientación, pavimento, ventanas, puertas, vanos e instalaciones eléctricas.

4. **Indicadores.** En él se desarrolla un registro individualizado de los distintos indicadores visuales de alteración detectados, junto con sus causas y el grado de incidencia, para el que hemos empleado una escala colorimétrica con tres colores:
  1. Amarillo. Representa un porcentaje inferior a un 25% de la totalidad de la zona de estudio.
  2. Naranja. Representa un porcentaje superior a un 25% de la zona de estudio.
  3. Rojo. Un porcentaje superior al 50% de la zona de estudio.
5. **Valoración del estado de conservación.** Hemos valorado el estado de conservación y la prioridad de actuación ya que se encuentran relacionados directamente, de esta forma, hemos empleado la siguiente escala, facilitada por la Dra. María José González López, según el porcentaje de incidencia:
  1. Bueno. Daños generalizados o puntuales sin necesidad de actuaciones urgentes o de mantenimiento.
  2. Regular. Daños generalizados o puntuales en su estructura, inferior al 25%, por lo que precisa actuaciones sistemáticas.
  3. Malo. Daños generalizados o puntuales en su estructura, superior al 25%, por lo que precisa de actuaciones urgentes.
  4. Muy malo. Daños generalizados o puntuales en su estructura, superior al 50%, por lo que precisa actuaciones muy urgentes.

Asimismo, la prioridad de actuación está directamente relacionada con el estado de conservación, correspondiendo:

  1. No urgente si es bueno.
  2. Sistemático si es regular.
  3. Urgente si es malo.
  4. Muy urgente si es muy malo.
6. **Valoración del riesgo.** Para valorar el riesgo hemos tenido en cuenta tres parámetros: probabilidad, impacto y categoría, para lo que hemos utilizado una nomenclatura facilitada por la Dra. María José González López. De esta forma, entendemos por probabilidad el porcentaje de que suceda un hecho, siendo:
  1. Probabilidad mínima de que suceda.
  2. Probabilidad baja de que suceda.

3. Probabilidad alta de que suceda.
4. Probabilidad muy alta de que suceda.

Se entiende por impacto al grado de pérdida que ese riesgo ha ocasionado, estableciendo:

1. No presenta pérdidas.
2. Pérdida inferior al 25% de la totalidad de la zona de estudio.
3. Pérdida superior al 25% de la totalidad de la zona de estudio.
4. Pérdida superior al 50% de la totalidad de la zona de estudio.

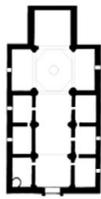
En relación a la categoría, esta representa la suma de la probabilidad + impacto, siendo 1 la de mayor riesgo y 4 la de menor.

1. Riesgo muy alto, la suma de probabilidad + impacto da como resultado 8.
2. Riesgo alto, la suma de probabilidad + impacto da como resultado un valor entre 6 y 7.
3. Riesgo medio, la suma de probabilidad + impacto da como resultado un valor entre 4 y 5.
4. Riesgo bajo o leve, la suma de probabilidad + impacto da como resultado un valor entre 2 y 3.

Estas fichas recogerán información identificativa del inmueble y los bienes de estudio, los agentes de deterioro y de los daños detectados con la finalidad de identificar su estado de conservación y, en un primer diagnóstico, los posibles riesgos que minimizan los valores patrimoniales de los bienes.

FIGURA 2,3,4,5,6 y 7. Fichas.

**1. DATOS IDENTIFICATIVOS**

	Denominación:
	Localización:
	Ubicación:
	Propiedad:
	Fecha de construcción:
	Autor:
	Nivel de protección:

**2. DATOS HISTÓRICOS**

--

**3. DESCRIPCIÓN**

<p>Contexto del espacio                  Ubicación de la capilla:                  Orientación de la iglesia:                  Bienes muebles que integra:</p>
Planimetría
Función/uso
Contaminantes

Condiciones climáticas
Tipos de humedad
Iluminación Tipo de lámparas que inciden sobre el bien: Número: Distancia aproximada: Iluminancia:
Intervenciones anteriores
Mantenimiento
Seguridad
Accesibilidad
Bóveda
Paramento suroeste
Paramento sureste superior
Paramento sureste inferior
Paramento noreste
Pavimento
Ventanas
Puertas
Vanos
Instalación eléctrica

**4. INDICADORES**

**4.1. BÓVEDA**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.2. PAVIMENTO**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.3. PARAMENTO MURARIO SUROESTE**

**4.3.1. Soporte**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.3.2. Revestimiento pictórico (Mortero + color)**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.4. PARAMENTO MURARIO SURESTE**

**4.4.1. Soporte**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.5. PARAMENTO MURARIO NORESTE**

**4.5.1. Soporte**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.5.2. Revestimiento pictórico (Mortero + color)**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.6. PUERTAS**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.7. VANOS**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

**4.8. INSTALACIÓN ELÉCTRICA**

Indicador visual de alteración	Grado	Observaciones	Documentación fotográfica
		Descripción:	
		Causas:	
		Localización:	

## 5. VALORACIÓN DEL ESTADO DE CONSERVACIÓN

### 5.1. BÓVEDA

Estado de conservación	Prioridad de actuación

### 5.2. PAVIMENTO

Estado de conservación	Prioridad de actuación

### 5.3. PARAMENTO

Localización en el espacio	Estado de conservación	Prioridad de actuación
Orientación Suroeste		
Orientación Noroeste		
Orientación Noreste		
Orientación Sureste		

### 5.4. PUERTA

Localización en el espacio	Estado de conservación	Prioridad de actuación
Orientación Suroeste		
Orientación Noroeste		
Orientación Noreste		
Orientación Sureste		

### 5.5. VANOS

Localización en el espacio	Estado de conservación	Prioridad de actuación
Orientación Suroeste		
Orientación Noroeste		

Orientación Noreste		
Orientación Sureste		

### 5.6. INSTALACIÓN ELÉCTRICA

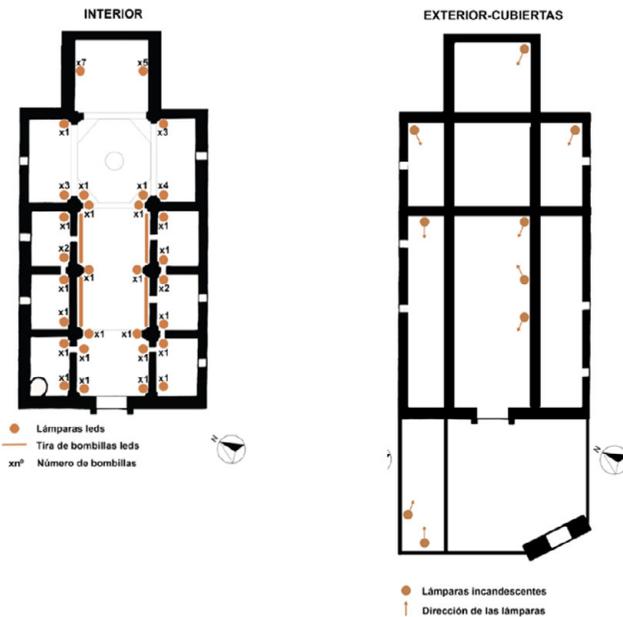
Localización en el espacio	Estado de conservación	Prioridad de actuación
Orientación Suroeste		
Orientación Noroeste		
Orientación Noreste		
Orientación Sureste		

## 6. VALORACIÓN DEL RIESGO

Riesgo identificado	Probabilidad				Impacto				Categoría			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Fuente: elaboración propia

FIGURA 8 y 9. Estudio de la iluminaria.

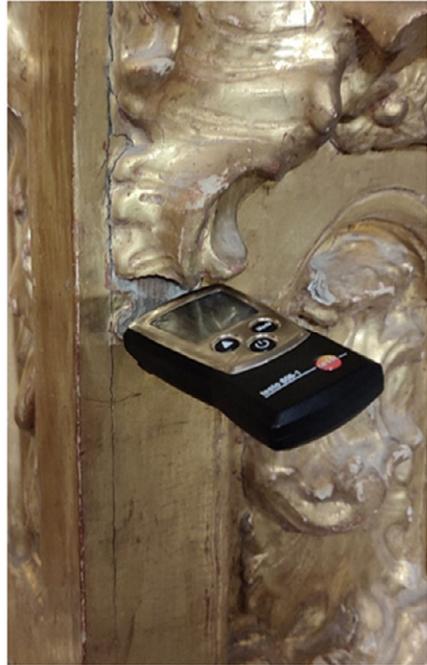


Fuente: elaboración propia

Otro estudio puesto en marcha, es el estudio medioambiental, comprendiendo a su vez en diferentes etapas:

- Estudio de la iluminaria (tipos de spots, número e incidencia en lux).
- El estudio del medio ambiente mediante la instalación de 8 dataloggers a diferentes alturas y disposiciones dentro y fuera de la Iglesia.
- Análisis de la temperatura y humedad en el ambiente de la localidad de Sanlúcar de Barrameda a través de una estación meteorológica oficial.
- Mediciones del contenido de humedad en el paramento murario y retablos seleccionados para poder ejecutar un mapa de humedades y así poder identificar las zonas más afectadas por estas.
- Fotografías termográficas con el fin de establecer comparaciones con los estudios mencionados y llegar a las conclusiones pertinentes.

**FIGURA 10 y 11.** Estudio del medio ambiente.



Fuente: elaboración propia

Siguiendo con la fase 2, es muy importante para la investigación la elaboración de un calendario de culto, que nos posibilitará, una vez terminado, el número exacto de actos que se realizan (bodas, comuniones, bautizos, besamanos, quinaros, salidas procesionales...) y su vez establecer una comparación con los datos obtenidos del estudio medioambiental. En esta fase hemos efectuado la toma de fotografías mediante cámara fotográfica con el objetivo de obtener un barrido fotográfico, y grabaciones del inmueble, así como de los bienes muebles de estudio. Además, en un futuro, se contempla la visualización en una fase posterior con dron para el estudio de la parte superior de los retablos debido a la elevada altura de estos.

**FIGURA 12.** *Calendario de culto.*



Fuente: elaboración propia

### Fase 3.- Análisis de los datos obtenidos.

En la tercera fase desarrollaremos la valoración de los datos obtenidos en los estudios realizado; así como de la documentación generada,

relacionando los agentes de deterioro que inciden en su conservación con sus efectos adversos: fuerzas físicas, acciones vandálicas, incendios, inundaciones, plagas, partículas contaminantes, luz, temperatura-humedad inadecuada, disociación, y función. Además, estableceremos la magnitud de la incidencia de los agentes de deterioro identificados, priorizando los agentes que ocasionan un mayor deterioro, además, se determinará la frecuencia e impacto en relación con la alteración de sus propiedades y la disminución de sus valores. Este análisis conllevará la evaluación de la magnitud del riesgo y su grado de prioridad, comparando y delimitándolos para establecer un plan de actuación con el fin de conseguir su eliminación.

#### **Fase 4.- Resultados y conclusiones**

Esta fase está destinada al análisis de resultados y conclusiones de la investigación, en la que obtendremos unos datos cuantitativos, cuya metodología pueda ser extrapolable a otros inmuebles.

## **4. RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos hasta el momento en las primeras fases de la investigación planteada, de momento, los datos obtenidos nos dictaminan que la Iglesia de Santo Domingo y la gran mayoría de sus bienes presentan un pésimo estado de conservación, el cual sigue avanzado vertiginosamente en el tiempo; en este estado de conservación influyen diversos aspectos, el entorno, el inmueble como contenedor y la respuesta de los materiales que constituyen los bienes culturales. De este modo, es importante entender que su céntrica ubicación es motor de impulsión negativa de diversos factores tales como el aumento de salitre, la presencia de partículas contaminantes producto del tráfico y el contexto urbano donde se emplaza, que genera la celebración de numerosos actos litúrgicos con gran afluencia de fieles en torno a los retablos y a los bienes de diversa naturaleza que alberga debido al uso y funcionalidad.

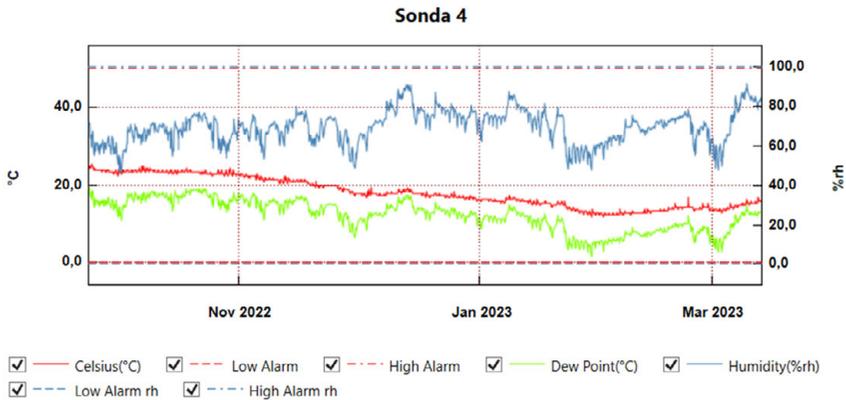
En relación con su historia material, la búsqueda de datos en el registro del Archivo Diocesano de Asidonia-Jerez, Diócesis a la que pertenece la Parroquia de Santo Domingo de Sanlúcar de Barrameda, está siendo

muy fructífera. En los diferentes documentos se establece la discusión de titularidad de espacios del inmueble de estudio como la disputa por la pertenencia de una capilla y reja a la entrada del claustro, de este modo, las distintas cartas nos han ayudado a localizar el origen y pertenencia a algunos de los espacios. También, podemos establecer un orden cronológico de las distintas restauraciones y reparaciones efectuadas en la iglesia, tales como: la restauración del Altar Mayor en 1876, las reparaciones del camarín del Sagrado Corazón adosado al Altar Mayor (1918-1919) y de la Sacristía que se habían visto afectadas por filtraciones de agua por el mal estado de las cubiertas (1924). Esto nos permite establecer una cronología e identificación de su historia material, así como su procedencia que dejan entrever algunas cartas sobre la compra de un Monumento de las R.R. Carmelitas Descalzas, pila bautismal, coro y órgano en 1912, el expediente sobre la corona de Ntra. Sra. de los Dolores con fecha de 1912, o las cartas de D. Alonso Espinosa sobre los gastos que le corresponde a la Parroquia de Santo Domingo por el pleito sobre la división de bienes con la Parroquia de Ntra. Sra. de la O en 1924. Es importante la documentación de las intervenciones recientes, hablamos de la restauración del exterior de la fachada noreste, que consistió en la consolidación, eliminación de agentes bióticos y relleno del llagueado faltante, ejecutada en 2020, mismo momento en el que se realizó el cambio de iluminación a fuentes luminosas leds en el interior del templo, esta es mucho más intensa, pasando de una luz tenue en los distintos espacios a una que deja ver todos los detalles que antes no se podían contemplar. En conclusión, para poder establecer si es adecuada o no es necesario realizar otro barrido para poder comparar ambas mediciones y concluir su incidencia en los bienes, también, es importante reseñar que esta primera medición se ha efectuado con la iluminación habitual del templo y no cuando se está celebrando un acto litúrgico ya que variará considerablemente.

De forma general, con los resultados obtenidos de los estudios en proceso de la fase 2, podemos establecer, de momento, que existe una homogeneidad de los datos obtenidos entre los meses de septiembre a marzo en las diferentes capillas, existiendo en una valoración global un rango de variación en la humedad relativa entre 91,5% de máxima y

51% de mínima, mientras que temperatura la máxima es 20,3°C y la mínima de 7°C. Se puede establecer que si existe una mayor fluctuación en los dispositivos situados a mayor altura.

**GRÁFICO 1.** Datos de temperatura y humedad relativa registrados por el datalogger n°4 entre los meses de septiembre a marzo.



From: viernes, 23 de septiembre de 2022 18:13:46 - To: lunes, 13 de marzo de 2023 18:43:46

Fuente: elaboración propia

De forma general, es importante el estudio de todos los parámetros para establecer las conclusiones oportunas, ya que la valoración global de todos los resultados nos dará lugar a establecer la causa de origen de estos daños, su importancia en el estado conservativo de los bienes y así poder establecer los distintos riesgos que inciden sobre el patrimonio de estudio, priorizarlos y establecer medidas sistemáticas para minimizarlos e incluso erradicarlos.

## 5. DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo propuesto, evaluar y aplicar la metodología de gestión de riesgos de colecciones museológicas al ámbito eclesiástico, los resultados nos muestran su versatilidad y adecuación, demostrándose como herramienta útil y eficaz también colecciones eclesiásticas. Da lugar a un método de estudio sencillo y claro que posibilita

la identificación, individualización y evaluación de los distintos riesgos mediante su categorización, atendiendo a su probabilidad y a su impacto, con el fin de definir y de priorizar la actuación, diseñar los procedimientos y protocolos adecuados a las necesidades detectadas y a determinar la adopción de medidas a corto, medio y largo plazo que los palien o minimicen.

En materia del segundo objetivo planteado, en los estudios llevados hasta el momento nos refuerza la necesidad de incorporar al método establecido la función y uso que presentan los bienes eclesiásticos, que no son contemplados en las colecciones museológicas. El calendario de culto incrementa esta querencia ya que avala la multitud de movimientos, manipulación y situaciones de riesgo que se dan alrededor de esta tipología de bienes, además de los actos litúrgicos que se celebran en la parroquia y que inciden en unas condiciones ambientales que no tienen ningún tipo de control ni medidas preventivas, afectado así a la integridad de los bienes, y de esta forma, a su estado de conservación, negativamente.

El tercer y último objetivo, en relación con definir un Plan de Conservación Preventiva en específico para estos bienes, que pueda ser extrapolable a casos similares, es importante y necesario en este caso en el que se considera básico establecer medidas sistemáticas a corto, medio y largo plazo destinadas a paliar los riesgos detectados, estableciendo una prioridad de actuación y a la articulación de acciones que los minimicen e, incluso, que los radiquen.

## 6. CONCLUSIONES

Este trabajo nos ha servido para valorar la necesidad de medidas preventivas para la conservación de los bienes eclesiásticos y valorar la importancia histórico-artística del patrimonio cultural que alberga la Parroquia de Santo Domingo en Sanlúcar de Barrameda. Esta se encuentra en un pésimo estado de conservación, motivado posiblemente por la falta de ayudas económicas y el abandono de las instituciones pertinentes, además, es evidente una mala praxis inconsciente producto “del buen hacer” de aquellos fieles que se involucran e implican en el uso de estos bienes.

De este modo, es muy importante su funcionalidad que condiciona las medidas conservativas alrededor de los bienes, ya que en multitud de ocasiones prima más la devoción que las medidas preventivas. De este modo, es necesario poner en valor la importancia de los bienes eclesiásticos, sobre todo, hacer compatible su conservación con su función cultural y su exposición al público en la medida de lo posible.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación está siendo financiada gracias a los contratos predoctorales PIF para el desarrollo del Programa Propio de I+D+i de la Universidad de Sevilla (Referencia: PPI2015-II.2) que permite el desarrollo de esta tesis doctoral. También expresamos nuestro agradecimiento al Grupo de Investigación Conservación del Patrimonio y Técnicas (HUM-956) de la Universidad de Sevilla, por los medios e instrumentos puesto a disposición de esta investigación.

## 8. REFERENCIAS

- AATA, 2022. “Base de datos”. En: AATA Online [en línea]. Disponible en: [https://aata.getty.edu/primo-explore/search?query=any,contains,RISK%20AN%C3%81LSIS%20CULTURAL%20HERITAGE&tab=aata&search\\_scope=AATA&vid=AATA&offset=0](https://aata.getty.edu/primo-explore/search?query=any,contains,RISK%20AN%C3%81LSIS%20CULTURAL%20HERITAGE&tab=aata&search_scope=AATA&vid=AATA&offset=0)
- Cruz Isidoro, Fernando, 2011. “El Convento de Santo Domingo de Sanlúcar de Barrameda: Patronazgo de los Guzmanes, proceso constructivo y patrimonio artístico”. En: Laboratorio de Arte [en línea], nº23, pp: 79-106. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en: [http://institucional.us.es/revistas/arte/24/t2\\_art\\_9.pdf](http://institucional.us.es/revistas/arte/24/t2_art_9.pdf)
- Domínguez Gómez, J., 2019. La conservación preventiva del retablo lúneo: diseño de una herramienta de evaluación aplicable a su tutela [en línea]. Dir. María José González López, Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/84322>
- Gallardo Gordillo, J., 2020. El retablo del convento de Nuestra Señora del Carmen de Osuna; aplicación y evaluación de los rps como nueva tecnología incorporada a métodos de estudios no invasivos para su conocimiento conservativo [en línea]. Dir. María José González López, Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/101174>

- González López, M.J., 2014. “Los retablos. Problemática y pautas de actuación”. En: Actas de la Primera Jornadas sobre Retablos” [en línea] GEA de Albaracín: Gea de Albaracín. Disponible en: [https://www.academia.edu/25840382/Los\\_retablos\\_problema\\_y\\_pautas\\_de\\_actuacion](https://www.academia.edu/25840382/Los_retablos_problema_y_pautas_de_actuacion)
- González López, María José, 2015. “Análisis de los criterios de intervención en Bienes Eclesiásticos”. En: Ge-conservación [en línea]. Disponible en: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/50782/An%C3%A1lisis%20de%20los%20criterios%20de%20intervenci%C3%B3n%20en%20Bienes%20Eclesi%C3%A1sticos.pdf?sequence=>
- ICC, 2016. “Agentes de Deterioro Instituto Canadiense de conservación (ICC)”. En: Centro Nacional de Conservación y Restauración [en línea]. Disponible en: <https://www.cncr.gob.cl/noticias/agentes-de-deterioro-instituto-canadiense-deconservacion-icc>
- Instituto del Patrimonio Cultural de España, 2011. Plan Nacional de Conservación Preventiva [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <https://ipce.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:2b2035de-685f-467d-bb68-3205a6b1ba70/>
- Romero Dorado, Antonio, 2017. “Un nuevo Santo Tomás de Aquino de Francisco Pacheco”. En: Laboratorio de Arte [en línea], nº29, pp: 803-810. Sevilla: Universidad de Sevilla, Disponible en: <https://institucional.us.es/revistas/arte/29/44-Antonio%20Romero%20Dorado.pdf>
- Romero Dorado, Antonio, 2022. “Antonio Mateo Borrego (1660-1746): perfilando la figura de un pintor semidesconocido”. En: Cuadernos de arte [en línea], nº 53, pp. 65-82. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: [https://revistaseug.ugr.es/index.php/caug/article/view/23977?fbclid=IwAR3s\\_vEm\\_FRhF130aFqRJQ3wbDwOe4OshQS1z4B-2t2CBojjR69raelkVD0](https://revistaseug.ugr.es/index.php/caug/article/view/23977?fbclid=IwAR3s_vEm_FRhF130aFqRJQ3wbDwOe4OshQS1z4B-2t2CBojjR69raelkVD0)

EL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN Y  
EL USO DE LA TILDE EN LA ENSEÑANZA DEL  
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA LE/L2:  
UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN  
AULAS UNIVERSITARIAS CON UN ENTORNO HÍBRIDO,  
VIRTUAL O EN LÍNEA

---

ÓSCAR RUIZ HERNÁNDEZ  
*University of Massachusetts Lowell*

## 1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente artículo se presentan los resultados de un proyecto de investigación-acción donde se ha analizado y experimentado con la didáctica de la acentuación y el aprendizaje del uso de las tildes en español en un curso universitario de enseñanza de español como segunda lengua LE/L2 (nivel Intermedio Medio según la ACTFL). En este proyecto los estudiantes completaron una lección especial diseñada exclusivamente para el aprendizaje de la correcta utilización de las tildes ortográficas en español, así como rellenaron una serie de cuestionarios como forma de *feedback* y de autorreflexión, junto con un pequeño control final para su evaluación.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVOS DE LAS LECCIONES

- Las lecciones sobre acentuación tienen el propósito principal de facilitar el aprendizaje de las tildes como signos ortográficos a estudiantes cuya lengua materna es el inglés o para aquellos quienes, a pesar de tener una herencia cultural distinta, el

inglés es una de las principales lenguas de referencia en su aprendizaje lingüístico de una lengua extranjera.

- Al utilizar los principios del aprendizaje significativo, intento mejorar la competencia ortográfica y así otorgar a los estudiantes herramientas y métodos para entender mejor el sistema de acentuación del español.
- De esta manera, espero que los estudiantes extranjeros puedan así discernir mejor cuándo es necesario colocar una tilde en una palabra dada su pronunciación.

## 2.2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

- El proyecto tiene como intención analizar qué tipo de actividades benefician más un aprendizaje activo de la acentuación ortográfica en español para estudiantes extranjeros.
- El objetivo principal de mi proyecto es, pues, llenar progresivamente el vacío didáctico en este ámbito y facilitar la superación de este impedimento esencial.

## 3. METODOLOGÍA

Este estudio se cimienta principalmente en tres fundamentos teóricos de la enseñanza centrada en el estudiante: la comunicación efectiva en un entorno híbrido y en línea, las teorías del aprendizaje guiado y las del aprendizaje activo para promover la motivación de los estudiantes. Todo ello para conseguir una experiencia de aprendizaje significativa para el estudiante (Fink, 2003).

En primer lugar, para mantener una comunicación regular y efectiva con los estudiantes es esencial en las clases de carácter híbrido, virtuales y en línea. Especialmente para estas últimas, el concepto de “presencia” fue acuñado en la enseñanza en línea basándose en el “Community of Inquiry Model” descrito por Garrison, Anderson, and Archer (2000), en el cual, a través de tres maneras principales (social, cognitiva y pedagógica), el instructor y los estudiantes son capaces de hacer sentir su presencia y relevancia en el medio virtual y en línea.

En segundo lugar, la lección sobre acentuación ha sido diseñada teniendo en cuenta un “aprendizaje guiado” y un progresivo incremento de la dificultad de los contenidos y de las actividades a nivel cognitivo según la taxonomía de Bloom y sus varias revisiones (Anderson y Krathwohl, 2001); así como sigue los conceptos básicos de la teoría socioconstructivista, la cual subraya la necesidad de apoyar al estudiante a través de “andamiajes” facilitados por la guía del docente y la activación de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Y, en tercer lugar, este trabajo se ha asentado en la teoría del “aprendizaje activo” para generar entusiasmo y motivación en el aula (Bonwell y Eison 1991; Bonwell, 1992-1993).

Este experimento educativo se ha aprovechado asimismo de tres metodologías como fuente de motivación para el estudiante: (1) como aplicación práctica de un diseño retroactivo (*backward design*) en el proyecto (Wiggins, 1998), el planteamiento inicial se ha basado en la solución de un problema real (*problem-based learning*), en este caso, el interés suscitado por los continuos errores en la correcta utilización de las tildes y otros signos gráficos en español, cuyas normas constituyen en la mayoría de los casos un misterio para muchos estudiantes (Wilkerson y Gijsselaers, 1996; Duch, Groh, y Allen, 2001); (2) la utilización de cuestionarios para incrementar la motivación a través de la auto-reflexión sobre los objetivos conseguidos al final del proyecto y potenciar así su participación activa y consciente en el proceso de aprendizaje (Dörnyei y Ottó, 1998, p. 48; García Pujals y Lasagabaster, 2019; Bailini, 2020); y, por último, (3) gracias a actividades en línea preparadas para el proyecto a través del LMS de la Universidad (*Blackboard*), de poca dificultad, con instrucciones claras y fechas de entrega relajadas, para que el estudiante trabaje a su propio ritmo (Bonwell, 1992-1993; Wakefield et al., 2012).

Se han descrito brevemente las bases teóricas de este estudio. Ahora se continuará con la presentación del proyecto y el análisis empírico de los resultados. Las conclusiones de esta presentación demuestran cómo la enseñanza explícita de la acentuación ortográfica en español a estudiantes extranjeros es beneficiosa. Los propios estudiantes demuestran interés en la materia si se aborda de manera relajada, ya que les servirá de

ayuda en futuros cursos de gramática avanzada o redacción. Este análisis culmina con una discusión sobre la utilidad de estudios metodológicos similares en el futuro en relación con este tema.

## 4. RESULTADOS

La idea para este proyecto de investigación-acción surgió cuando varios de mis alumnos de herencia, especialmente de origen latino, quienes se identificaban con el estereotipo de los “no sabo kids”. Estos estudiantes me preguntaron en qué consistían y cómo se colocaban las tildes en español, ya que tenían contacto con familiares nativos que sí sabían utilizarlos, pero no entendían su funcionamiento. Me sorprendió saber que, a pesar de saber pronunciar correctamente las sílabas acentuadas, la mayoría de ellos no sabía las reglas de acentuación más básicas del español. Muchos de estos estudiantes tenían un nivel de español considerable ya que pertenecían a mis dos secciones de “Spanish 4 & Culture”, el último curso requisito de nuestro programa de español en la Universidad. Este proyecto extracurricular totalmente voluntario sirvió así doblemente como una lección de refuerzo y de ampliación para aquellos estudiantes que quisieron participar.

### 4.1. EL ESTUDIO EMPÍRICO

Preparadas las lecciones y los cuestionarios, el proyecto tuvo lugar durante el último mes del semestre de primavera de 2022. Aunque la mayoría de mis 32 estudiantes, entre mis dos secciones, mostró interés por participar, un total de 21 estudiantes me dieron permiso firmado para compartir sus respuestas anónimamente, así como completaron el cuestionario inicial sobre su historial lingüístico y la prueba final. De esos 21 estudiantes, 15 completaron asimismo todas las lecciones y actividades propuestas para el aprendizaje de la acentuación en español y un último cuestionario sobre su experiencia participando en el proyecto. De esta manera, me referiré de ahora en adelante a este grupo de 15 estudiantes como “grupo experimental”, y al pequeño grupo de 6 estudiantes que solo realizó el cuestionario inicial y la prueba final como “grupo de control”. La comparación entre ambos grupos me ha permitido igualmente extraer ciertas conclusiones al final de este estudio.

#### 4.1.1. El cuestionario inicial

La lengua utilizada tanto en los cuestionarios como en las lecciones fue el inglés para eliminar cualquier barrera que el idioma pudiera suponer en la adquisición de los contenidos. De esta manera, el cuestionario inicial consistió en 18 preguntas destinadas a averiguar la identidad y diversidad cultural, así como su experiencia como estudiantes del español como lengua extranjera en instituciones de educación públicas o en el ámbito personal y familiar. Estas preguntas fueron adaptadas y ampliadas con base a un cuestionario similar realizado por la Dra. Lorimer para la Universidad de Wisconsin-Madison<sup>47</sup>. Según las respuestas obtenidas de los 21 participantes, paso a continuación a resumir la diversidad del grupo.

La práctica totalidad de los estudiantes pertenece a un ámbito de edad de entre 18 y 22 años, normal en estudiantes universitarios, con la única excepción de un estudiante de 39 años de origen brasileño y que emigró a los EE.UU. De estos 21 estudiantes, 16 estudiantes son de nacionalidad estadounidense y 5 de nacionalidad extranjera, respectivamente de la República Dominicana; Turquía; Iraq; Brasil, y Gran Bretaña. Los participantes indicaron asimismo las siguientes lenguas como maternas o aprendidas en su hogar desde la infancia: inglés en cerca de un 60% de los casos, español en casi un 20%, y otras (Telugu, Criollo haitiano, portugués, turco, árabe) de forma minoritaria. Por otro lado, los estudiantes que se consideraron pertenecientes a una herencia cultural hispana a través de su familia cercana fueron un total de 7, es decir, un tercio de los participantes.

Las últimas cinco preguntas de este cuestionario inicial se refirieron en concreto a su experiencia en el aprendizaje de la acentuación del español en particular, así como sus expectativas para este proyecto. Cuando se les preguntó si habían estudiado de manera específica cómo acentuar y marcar las sílabas acentuadas en español, casi el 50% admitió haber trabajado en ello un poco y casi otro 30% reconoció haberlo estudiado de alguna manera, pero solo un estudiante, el de origen dominicano, lo

---

<sup>47</sup> Disponible en <https://bit.ly/3AFc1mm> por si se quiere consultar.

había trabajado con lecciones y actividades concretas. Como consecuencia de lo anterior, cuando se les preguntó sobre su confianza a la hora de acentuar correctamente una palabra en español con el uso de las tildes, sus respuestas no fueron muy alentadoras.

Prácticamente la mitad de los participantes admitió tener poca confianza cuando escribía acentos, esta cifra superando el 65% si incluimos los estudiantes que confesaron no tener ninguna confianza en el uso de las tildes ortográficas. Por otro lado, aunque ningún participante tenía una fuerte convicción, un tercio de los estudiantes se sentían de alguna manera optimistas cuando escribían los acentos ortográficos. Según el testimonio de los participantes, se puede observar de manera generalizada su preocupación por escribir de manera ortográficamente correcta las tildes, entender por qué y cuándo debe acentuarse una palabra según su pronunciación o evitar equivocarse, especialmente cuando el error consiste en acentuar la letra equivocada dentro de la sílaba acentuada. Esto se debe, explicaban, a que debido a una incorrecta acentuación la palabra pudiera tener como resultado otro significado. Por ejemplo, sin referirnos a casos extremos, dentro del modo indicativo, “amo” en presente en contraposición con “amó” en pretérito perfecto simple.

Estas razones expuestas son una clara causa de ansiedad para los estudiantes de español como segunda lengua, quienes frecuentemente pierden puntos en controles y exámenes por una mala acentuación en sus respuestas escritas. Por este motivo, en la penúltima pregunta antes de poder dar sugerencias generales, más de la mitad de los participantes (57.14%) expresaron explícitamente en el cuestionario su interés por el proyecto. Entre sus expectativas, los estudiantes querían poner a prueba lo que sabían sobre acentuación, así como esperaban que fuera útil para los exámenes finales, mejorar su pronunciación y habilidad oral, y también aprender sobre los acentos y la prosodia de manera específica, algo que nunca habían estudiado.

#### 4.1.2. Las lecciones sobre acentuación

Los contenidos y materiales se repartieron en un total de siete lecciones además de dos lecciones totalmente prácticas que sirvieron como recapitulación y repaso antes de la prueba de evaluación. Estos contenidos

se presentaron en la plataforma virtual (LMS) que se utiliza para las clases (*Blackboard*), por lo que los estudiantes no tuvieron problemas para desenvolverse y acceder a los materiales.

Cada lección contenía tres apartados: (1) un vídeo explicativo de los contenidos de la lección con ejemplos, por ejemplo “las palabras agudas”; (2) unas explicaciones de ampliación y aclaración en inglés, y (3) una o dos actividades sencillas para repasar y afianzar lo aprendido. Los vídeos utilizados eran extractos de un programa educativo titulado *Se habla español* (módulos 33 y 34, 2008) grabados por Palomar Community College con fines instructivos para estudiantes de español básico sin experiencia previa. Por otro lado, las dos últimas prácticas estaban formadas en su mayoría con actividades generales que integraban todos los contenidos explorados en las anteriores lecciones y sirvieron asimismo como repaso para la evaluación con un pequeño control.

#### 4.1.3. El control o prueba de evaluación

La prueba se realizó alrededor de un mes después de iniciar el proyecto durante la última semana del curso. El control consistió en una sola pregunta en la que se presentaban diez palabras sin tilde y, solo cuando necesario, un pequeño contexto. Por ejemplo, “mas” (adverbio de cantidad), o incluso una breve oración: “quienes” (“No me dijo ‘quienes’ venían para comer”). Las palabras se escogieron teniendo en cuenta que fueran relativamente habituales para estudiantes de su nivel, pero diferentes, en lo posible, a las analizadas en las lecciones para evitar así que utilizaran de forma excesiva su memoria y se vieran así obligados de esta manera a reflexionar y usar el método aprendido. Los estudiantes debieron realizar dos tareas: primero, subrayar la sílaba acentuada; y segundo, poner una tilde ortográfica únicamente cuando fuera necesario. La prueba fue valorada con un máximo de 10 puntos, un punto por cada palabra. Se concedió medio punto si subrayaban correctamente la sílaba acentuada y otro medio punto si escribían, o no, la tilde en el lugar adecuado.

Los resultados de este control final no fueron óptimos tampoco en la mayoría de los casos, pero fueron interesantes y prácticos, puesto que ayudaron a los estudiantes a comprender su nivel de comprensión,

esfuerzo y asimilación de las lecciones estudiadas (grupo experimental), o, en su defecto, para aquellos que no realizaron las lecciones, la necesidad de aprender de manera formal sobre la acentuación y prosodia en español (grupo de control). Los datos son a continuación analizados teniendo en cuenta el grupo total de participantes, así como las estadísticas obtenidas por separado del grupo experimental y el grupo de control. También he tenido en cuenta su diversidad cultural, específicamente su identidad o herencia latina e hispana.

La nota media general fue una nota de 4.9 puntos sobre diez, siendo 3.5 y 5.5 puntos las modas o notas más frecuentes. Casualmente, la nota máxima fue 7.5 en los dos grupos (la nota tan alta del grupo de control se puede explicar porque pertenece a un estudiante de herencia hispana con una fuerte competencia oral); y la más baja 2.5, también en ambos casos. El percentil 50, o mediana, es 5 y el percentil 75 es un 6 como nota en la prueba.

Sin embargo, los resultados más interesantes los obtenemos si analizamos y contrastamos los datos de los grupos experimental y de control por separado. En el caso del grupo de control, formado por 6 estudiantes que no realizaron la lección especial sobre acentuación y prosodia, tanto el percentil 50 como el percentil 75 disminuyen igualmente con respecto al grupo general a 3.5 y 5.63, respectivamente. Por el contrario, en el grupo experimental, los 15 estudiantes que sí realizaron las lecciones de acentuación, se observa una mejora apreciable, con un percentil 50 de 5.5 y un percentil 75 de 6. De manera especial, los cambios más interesantes se observan entre la media y la moda de ambos grupos.

Aunque la nota mínima y máxima son iguales (2.5 y 7.5, respectivamente), la media del grupo de control desciende a 4.25 puntos, mientras que en el grupo experimental aumenta a un 5.2 sobre diez. Igualmente, mientras la moda o nota más frecuente es un 3.5 en el grupo de control, esta ahora asciende a 5.5 en el grupo experimental.

Por otra parte, si atendemos a la diversidad cultural y lingüística del grupo, podría pensarse en un principio en una polaridad de los resultados, con los participantes de origen latino o hispano con las notas máximas, pero no se da ese caso. En el grupo de control, como mencioné más

arriba, el único estudiante latino obtuvo un 7.5, la misma nota máxima que en el grupo experimental, a pesar de no haber realizado la lección especial sobre las tildes. Salvo esta excepción, el resto de este grupo de control formado por otros cinco estudiantes sin herencia latina obtuvo un resultado coherente con su falta de preparación. Ya que no llegaron a completar la lección especial sobre acentuación propuesta en el proyecto, la media de este grupo de participantes no latinos descendió a 3.6 puntos sobre diez.

Como contraposición, el grupo experimental contó con más estudiantes latinos, pero estos también obtuvieron resultados mixtos. En este grupo, el estudiante con la nota mínima fue latino, pero no así el que obtuvo la nota máxima. La nota media de los estudiantes latinos (6 en total) fue 4.75 puntos, en contraposición con los estudiantes no hispanos (9 en total), cuya media fue la más alta: 5.5 puntos. Estos resultados apoyan la idea de que los estudiantes de herencia no pueden agruparse como un conjunto homogéneo de acuerdo con sus habilidades lingüísticas.

#### 4.1.4. Cuestionario final y la experiencia de los estudiantes

Todos aquellos estudiantes que realizaron las lecciones, tras acabar el examen, completaron otro cuestionario como autorreflexión sobre las lecciones y su experiencia con el proyecto (un total de 15 estudiantes del grupo experimental). Todos los encuestados en el grupo experimental estuvieron satisfechos con el proyecto, con 11 participantes (casi el 75% de los encuestados) expresando claramente que las lecciones habían cumplido sus expectativas, y el resto, los otros cuatro participantes, expresaron también comentarios positivos. Igualmente, observamos una mejora notable en los niveles de confianza a la hora de acentuar en español.

Aunque nadie tiene todavía una confianza excesiva, casi el 75% de los participantes respondió que siente ahora cierta confianza al hacerlo y únicamente cuatro participantes poca confianza, resultados muy positivos comparados con sus respuestas iniciales antes de empezar el proyecto. Aunque los estudiantes todavía tienen alguna preocupación a la hora de acentuar en español, sus respuestas son mucho más positivas ya que consideran que tan solo necesitan practicar algo más y volver a revisar las lecciones en la mayoría de los casos. No obstante, a pesar de

los materiales y las explicaciones, el aprendizaje de la acentuación resultó “algo difícil” para un 60% de los estudiantes, especialmente, dónde colocar la fuerza de la voz, los diptongos y los hiatos, las palabras terminadas en “-mente” o el cambio de sílaba acentuada en ciertos plurales.

A pesar de la moderada dificultad, cuando se les preguntó a los participantes por la utilidad de las lecciones, solo recibí comentarios positivos: 6 de los estudiantes (40%) contestaron que habían sido beneficiosos en gran medida; 8 (algo más del 50%) que habían sido muy útiles; y solo un estudiante contestó de manera neutral que las lecciones habían sido útiles en cierta manera. Esta respuesta vino corroborada cuando se les preguntó sobre la claridad de las lecciones y las actividades. Los comentarios fueron otra vez abrumadoramente afirmativos, con más de un 85% respondiendo que sí y casi el otro 15% que sí en su mayor parte. A la pregunta de cuál de los contenidos y actividades fue el más significativo para su aprendizaje, la opinión de los participantes estuvo dividida según sus preferencias o por sus propias fortalezas y debilidades con la lengua.

Por esta razón, cuando se inquirió si les había gustado o no el proyecto, 11 de los participantes (casi el 75%) contestaron que habían disfrutado del proyecto, mientras que solo los cuatro restantes sugirieron otro tipo de actividades que no fueran similares a la tarea habitual, como juegos, páginas de internet con actividades adicionales. Incluso alguna lección presencial en clase se mencionó en varios casos o, al menos, una revisión en común en clase, con el profesor, para resolver dudas. Finalmente, se preguntó a los estudiantes si se podía considerar este proyecto como un éxito de manera general: 4 participantes (alrededor del 25%) respondió que sí, que lo había sido totalmente; 6 (40%) respondió que bastante exitoso, y otros 4 (otra vez alrededor del 25%) respondieron que sí en cierta manera. Solo hubo una respuesta en blanco, pero ningún comentario negativo.

## 5. DISCUSIÓN

En la enseñanza del español como segunda lengua a extranjeros, nunca, o rara vez según mi experiencia en universidades estadounidenses, se destina una parte del currículo al aprendizaje de la acentuación y de la

utilización de las tildes en la lengua española. De forma similar, y salvo raras excepciones en páginas web, existen pocos ejemplos de metodologías y materiales estandarizados para enseñar estos contenidos en las aulas y esto ocurre igualmente en cursos de gramática avanzados. Por ejemplo, en el libro de texto de McGraw Hill, *Sol y Viento: Beginning Spanish* (tercera edición, 2012), y su cuadernillo de trabajo virtual *CONNECT PLUS*; existen una serie de archivos de audio sobre la pronunciación y los acentos en la lección preliminar, aunque normalmente solo tiene acceso a ellos el instructor a través de los “Recursos del instructor” en la “Biblioteca” del laboratorio virtual, y se limitan a una serie de generalidades sin explicar las reglas de acentuación, lo que impide un aprendizaje avanzado sobre la materia.

Los estudiantes se suelen valer a veces de pequeños trucos que aprenden desde los cursos iniciales, como, por ejemplo, muchos saben que las palabras terminadas en “-ción” normalmente se acentúan. Los estudiantes concluyen por aprenderse de memoria qué palabras tienen que acentuarse y en qué letra en concreto, sin saber el motivo ni el porqué de la utilización de estos signos ortográficos tan comunes en la lengua española escrita y normativa. Es necesario poner remedio a esta deficiencia didáctica como forma de reducir la ansiedad de los estudiantes y mejorar su experiencia en el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Existen todo tipo de manuales y capítulos de gramática que describen las reglas de acentuación ortográficas, por ejemplo: Gómez Torrego (2011); Morales Héctor et al. (2011), etc.; pero la mayoría están pensados para los hablantes nativos del español, y no dedicados a los extranjeros que estudian español como L2. Incluso así, como indica Carratalá, muchos de estos manuales y cuadernos ortográficos “están basados en planteamientos didácticos de tipo correctivo y exclusivamente deductivo que la pedagogía experimental deja en entredicho” (2013, p. 9), es decir, la mayoría de las veces se trabaja con textos o palabras simplemente sin acentuar, en nuestro caso, o la memorización de reglas ortográficas con limitadas aplicaciones prácticas y carentes de valor pedagógico (2013, p. 19). El total desconocimiento de las reglas de acentuación unido a la falta de una didáctica útil aplicable desde niveles previos ha mantenido este problema como una realidad inmutable para los

estudiantes de español como una L2. Este inconveniente es más grave para aquellos que tienen como base o lengua materna el inglés, cuya prosodia se basa en el ritmo y el tono, y no en la unidad silábica, como es el caso del español.

Uno de los problemas a los que se enfrenta un instructor de español cuando se embarca en la enseñanza de la acentuación es que la mayoría de los estudiantes llevan cometiendo errores ortográficos de este tipo desde hace tiempo, por lo que el instructor debe aplicar muchas veces didácticas correctivas en lugar de preventivas. Como nos recuerda Carratalá, tanto los psicólogos como didactas subrayan la importancia de los métodos preventivos por encima de los correctivos, especialmente en el aprendizaje de la ortografía, porque, de lo contrario, “el cerebro registrará una huella equivocada de dichos vocablos y, en tanto no se borre, a través de un proceso tan lento como árido, se favorecerá reiteradamente la evocación de su defectuosa ortografía” (2013, p. 21). Así, muchos estudiantes de español como lengua extranjera aprenden de memoria las formas verbales en presente de indicativo, sin tener en cuenta el aprendizaje de por qué la forma de la segunda persona del plural habitualmente lleva una tilde (por ejemplo, “vosotros habláis”), por lo que cometen frecuentemente errores (olvidan la tilde o acentúan la vocal, o incluso la consonante, equivocada).

Otro de los problemas a los que se enfrenta una enseñanza de la acentuación en español de tipo preventiva es la variedad y riqueza de vocabulario que poseen los estudiantes. Carratalá aconseja evitar tecnicismos y vocablos complejos de uso poco frecuente “en lugar de darles ocasión de escribir aquellos otros vocablos que usan de forma natural en el coloquio y que habrán de utilizar” en el día a día (2013, p. 21). Lamentablemente, este “vocabulario usual” en el caso de los estudiantes extranjeros es aún más reducido, especialmente en los cursos iniciales. Este impedimento es más relevante cuando se trata de explicar algunos ejemplos de la tilde diacrítica, puesto que muchos estudiantes desconocen que la palabra “mas” sin tilde funciona como adverbio adversativo, a diferencia de su contrapartida “más” con tilde que funciona como adverbio de cantidad, y al que están habituados.

El tercer problema en la enseñanza de la acentuación y que, de nuevo, se agrava en la enseñanza del español como L2, es el desconocimiento de muchos de los conceptos gramaticales necesarios para entender las razones y los ejemplos prácticos de cuándo utilizar las tildes. Constituye un ejemplo frecuente la existencia y la diferencia entre diptongos, triptongos y hiatos. En el caso de los estudiantes del español como segunda lengua con el inglés como L1, este problema se amplía a su conocimiento sobre cómo separar correctamente las palabras en sílabas, o, incluso, qué es una sílaba, puesto que su prosodia se basa en el ritmo y la musicalidad.

El último problema, que afecta en mayor medida a los estudiantes extranjeros, se debe a que desconocen en muchas ocasiones la pronunciación de muchas palabras nunca antes vistas y, para los extranjeros, esto significa incluso algunas de las palabras más básicas. En consecuencia, los estudiantes extranjeros no saben dónde colocar la fuerza de la voz en su dicción, es decir, su problema radica en no poder seleccionar adecuadamente la sílaba acentuada dentro de una palabra.

Una de las posibles soluciones a estos problemas, y que me gustaría implementar en próximos proyectos, es trabajar con metodologías y actividades que se benefician igualmente del uso de las TICs y de la gamificación. La gamificación, muy popular en los últimos años, consiste en dinamizar de manera activa las actividades diarias y tradicionales realizadas en el aula a través de la traslación de la mecánica de los juegos (como son la existencia de personajes, los premios y recompensas o su dinamismo) al ámbito educativo-profesional con el propósito de facilitar el aprendizaje de los contenidos de una manera significativa y funcional (Zichermann y Cunningham, 2011; Werbach y Hunter, 2012).

Las actividades gamificadas no son juegos tradicionales como sopas de letras y crucigramas, sino convertir, por ejemplo, el tradicional dictado en una competición por escribir el mayor número de acentos de manera correcta. Con este tipo de actividades y el uso de las nuevas tecnologías, es de esperar que los estudiantes entiendan que el estudio de las tildes en español puede ser algo divertido y no como otro contenido más que estudiar para el examen. De esta forma, se reduce considerablemente su ansiedad.

## 6. CONCLUSIONES

Este artículo ha demostrado cómo la enseñanza explícita de la acentuación ortográfica en español a estudiantes extranjeros es beneficiosa. Los propios estudiantes manifiestan interés en la materia, como lo demuestra el hecho de que 7 de los 15 estudiantes que completaron todo el proyecto (casi el 50%), sugirieron en la encuesta final incorporar este proyecto al currículo del curso, tanto en la tarea, como en las lecciones en clase.

Gracias a una didáctica relajada, el estrés es inexistente porque el estudiante agradece estas lecciones articuladas sin presión que sabe que le van a ayudar a rendir mejor en la asignatura y en futuros cursos de español avanzado de gramática, redacción de ensayos, o incluso cursos superiores de cultura y literatura.

Los resultados indican asimismo que este tipo de proyecto debería realizarse durante un periodo prolongado de tiempo, ya sea a lo largo de uno o más semestres, para que el estudiante pueda asimilar los contenidos y la práctica de manera natural. Igualmente, los datos informan que sería beneficioso comenzar con actividades gamificadas y con el uso de las TICs también en cursos iniciales, teniendo siempre en cuenta la composición del grupo de estudiantes y su nivel inicial.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quería agradecer a todos mis estudiantes de español que participaron voluntariamente por toda su ayuda y su entusiasmo con este proyecto, así como recordar el apoyo y los recursos recibidos del Departamento de *World Languages and Cultures* de la Universidad de Massachusetts Lowell.

## 8. REFERENCIAS

- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Longman
- Bailini, S. (2020). El feedback como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis*, 34(1), 25-39

- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. Longman
- Bonwell, C. C. (1992-1993). *Risky business: Making active learning a reality*. *Teaching Excellence*, 4(3), entire issue
- Bonwell, C. C. y Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. George Washington University
- Carratalá Teruel, F. (2013). *Tratado de didáctica de la ortografía de la lengua española: la competencia ortográfica*. Octaedro
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). *Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation*. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69
- Duch, B. J., Groh, S. E. y Allen, D. E. (eds.). (2001). *The Power of Problem-Based Learning*. Stylus
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass
- García Pujals, A. y Lasagabaster, D. (2019). *El efecto de la evaluación y la retroalimentación en la autonomía, la motivación y el aprendizaje del español como L3*. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 455-485
- Garrison D. R., Anderson T. y Archer W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. *Internet High Education*. 2(2-3), 87-105.
- Gómez Torrego, L. (2011). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual (4.ª ed., vols. 1 y 2)*. Arco-Libros
- Morales Héctor, F. C., Suardía D., Alexei A., Macías Garí, M. M., y Santacruz Linares, T. (2011). *Perfeccionamiento de la acentuación diacrítica utilizando textos de la Editorial Libertad*. *Edumecentro, Revista Educación Médica del Centro Santa Clara*, 3(2), 64-74
- Vanpatten, B., Leaser, M. y Keating, G. D. (2012). *Sol y Viento: Beginning Spanish (3.ª ed.)*. Online workbook/laboratory manual/eBook to accompany, *CONNECT PLUS Spanish*. McGraw Hill
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.). Harvard University Press
- Wakefield, J. S., Warren, S. J., Rankin, M. A., Mills, L. A. y Gratch, J. S. (2012). *Learning and Teaching as Communicative Actions: Improving Historical Knowledge and Cognition through Second Life Avatar Role Play*. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(3), 258-278

- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass
- Wilkerson, L. y Gijsselaers, W. H. (eds.). (1996). *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*. Jossey-Bass
- Wisneski, B. (director y productor), Pedroza, C. y Sheahan Vargas, K. (presentadores). (2008). *Se habla español (módulos 33 y 34)*. Palomar Community College. <https://bit.ly/3LoSqMc>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media

## LA CULTURA DE LA VIOLACIÓN EN LA FICCIÓN AUDIOVISUAL NORTEAMERICANA DE FINALES DEL SIGLO XX

---

JAVIER MARTÍN PÁRRAGA  
*Universidad de Córdoba*

### 1. ANDREA DWORKIN: UNA CRUZADA FEMINISTA CONTRA LA PORNOGRAFÍA

Andrea Dworkin publicó *Woman Hating* en el año 1974 y *Pornography: Men Possessing Women* en 1981. Son dos obras de un tremendo valor intelectual y político en el que la feminista norteamericana diseccionaba la industria del porno con valentía, rigor y un entusiasmo encomiable; denunciando cómo estas producciones reflejan escenas en las que la mujer sufre humillaciones y torturas de carácter físico y emocional extremas; al mismo tiempo que se reflexiona sobre el hecho de que un gran número de espectadores puedan sentir excitación sexual al contemplar cómo se infringe sufrimiento físico y emocional a otros seres humanos.

Dworkin fue una figura tremendamente controvertida a nivel personal, una cantidad significativa de sus afirmaciones (especialmente al ser descontextualizadas) resultan extremadamente polémicas y no cabe duda de que, en sus frecuentes apariciones públicas, distaba mucho de resultar una persona cercana o amable con unos medios de comunicación que consideraba cómplices (cuando no sustento indispensable) del patriarcado y, por lo tanto, como enemigos. Conviene en este punto recordar que, en opinión de Ariel Levy, una de las mejores conocedoras del corpus de Andrea Dworkin, para esta autora clavarse en su propia cruz no solo no suponía un problema, sino que se convirtió en objetivo vital en muchos momentos de su azarosa vida (xxvi). También estimamos importante señalar que, durante su cruzada anti-pornográfica, Dworkin llegó a apoyar (al mismo tiempo que se apoyaba) en los sectores más

reaccionarios de la política estadounidense, fragmentando el movimiento feminista de manera casi irreparable.

A pesar de todo lo afirmado con anterioridad, para ser justos con esta pensadora y poder juzgar de manera inteligente y desprovista de prejuicios su extenso y complejo caudal de pensamiento hay que tener en cuenta el contexto biográfico de Dworkin, continuamente marcada por el sufrimiento y los abusos que sufrió desde su juventud. De hecho, fue violada cuando tenía 9 años; detenida cuando protestaba contra la guerra de Vietnam y sometida a una supuesta inspección ginecológica tan humillante como cruel que le provocó unos desgarros vaginales y anales tan severos que su cuerpo tardó semanas en sanar y los efectos secundarios a nivel emocional nunca desaparecieron.

En este punto resulta imprescindible remarcar el hecho de que Dworkin sufrió el calvario que hemos descrito mientras protestaba contra una guerra en la que murieron mayoritariamente varones norteamericanos; un hecho que resulta incompatible con el odio que, de acuerdo con muchos de sus detractores, la pensadora sentía hacia todos los hombres.

Para poder comprender las teorías de Dworkin de manera contextualizada, es asimismo indispensable mencionar una nueva violación que sufre con 18 años, así como un matrimonio breve pero terrible durante el cual nuestra autora atraviesa un infierno diario durante dos años en el que abundan las vejaciones de todo tipo y unas palizas tan severas que suelen dejarla sin sentido y con varios huesos rotos.

En resumidas cuentas y sin ahondar en unos detalles cruentos que se nos antojan de todo punto innecesarios, Andrea Dworkin comprendía perfectamente los horrores que entrañan los abusos sexuales y un maltrato sistemático que parecía inextricablemente ligado a su condición femenina. Como también conocía hasta qué punto su sufrimiento, íntimo, terrible e irreparable había proporcionado un placer sórdido e inhumano a diversos varones en momentos, contextos y escenarios espaciales muy diferentes. Por todo ello, Andrea Dworkin renunció al futuro acomodado de crítica literaria que su título en una prestigiosa universidad y talento le hubieran granjeado para convertirse en la portavoz más firme, decidida e incorruptible de aquellas mujeres que, como ella, conocían de

primera mano el infierno. Utilizando la terminología de Gayatri Spivak, Dwokin se sacrificó para prestar su voz, pagando un precio muy alto, a aquellas mujeres que en el Estados Unidos del momento se veían condenadas a la condición de subalternas, sumidas en la vulnerabilidad y precariedad más absolutas y desprovistas tanto de voz como del derecho a la vida y defensa de la propia dignidad que la Declaración de Independencia y Constitución de su propio país les prometía salvaguardar.

Es precisamente por este motivo por el que hoy, donde las violaciones grupales se producen con una frecuencia y brutalidad atroces, donde un hombre como Donald Trump alcanzó el Despacho Oval a pesar de evidenciar una misoginia que no solo no pretendía ocultar sino que enarbolaba como una de sus señas de identidad, cuando las estadísticas más recientes indican que una de cada cinco mujeres norteamericanas ha sufrido violencia sexual (National Sexual Violence Resource Center, 2023), es el momento oportuno para reivindicar a Dworkin y volver a leer con calma, sin prejuicios y de manera crítica todo su extenso corpus, a lo largo del que se estudia de manera detallada la lacra que supone la violencia sexual contras las mujeres y donde se presta especial atención a lo que se ha venido en denominar “cultura de violación”.

Simplificar siempre supone un gran riesgo y hacerlo en el caso de esta activista y sus libros puede muy fácilmente llevarnos a considerar de manera errónea y tremendamente injusta que para ella, en efecto, todo acto sexual de carácter heterosexual conlleva una violación y que, desde su perspectiva, todos los hombres temen a las mujeres y no pueden combatir dicho miedo atávico sino es mediante al odio y a través del sufrimiento físico y emocional. Ambas ideas son falsas y no reflejan para nada el rico, complejo y generoso ideario de Dworkin. Aunque debemos admitir, simplificando en el proceso, que para ella toda representación pornográfica entrañaba una violación. Una muy somera y superficial búsqueda por cualquiera de las páginas webs pornográficas más populares nos obligará a estar, cuando menos parcialmente, de acuerdo con Dworkin. No podemos ni en verdad deseamos entrar aquí en detalles al respecto. Baste decir que la búsqueda de los términos “forced”, “abused”, “pain”, “crying”, “degraded”, o “humiliated” en cualquier de las páginas pornográficas más populares arrojará una cantida de resultados

sumamente alto. Cabe destacar que estamos refiriéndonos simplemente a páginas web completamente legales, tanto en Estados Unidos como en la Unión Europea. Asomarnos tan si quiera por un instante a los horrores que alberga la *deep web* probablemente nos obligaría a suscribir la opinión de Dwokin de acuerdo a la que toda manifestación pornográfica supone la exhibición más o menos encubierta de una violación.

En esta ocasión no nos centramos en el mundo del “entretenimiento exclusivamente para adultos”, aunque no podemos evitar plantearnos, aunque sea de manera somera, qué tipo de adulto disfruta con videos que pueden ser etiquetados bajo las categorías “dolor”, “humillación” o “forzada”. Por el contrario, en este trabajo nos centraremos en ejemplos de películas o series de televisión consideradas como *mainstream* que se han estrenado en salas de cine convencionales, cosechando resultados en taquilla muy destacables y en muchos casos se han convertido en muchos casos en cintas de culto; o bien emitido en canales de televisión en abierto, alcanzando millones de espectadores, asimismo.

## 2. LAS COMEDIAS JUVENILES

Comenzamos nuestro recorrido por el reflejo de la cultura de la violación en la ficción audiovisual norteamericana de finales del siglo XX con una producción del año 1993 llamada *The Sandlot*, que se tradujo al castellano como *Nuestra Pandilla* y que no solo se distribuyó bajo la categoría “para todos los públicos” sino que estaba principalmente destinada al público infantil y que alcanzó muy pronto la categoría de cinta de culto. Aunque en España la producción no logró captar el interés mayoritario del público, en Estados Unidos y muchos otros países anglosajones se convirtió en una suerte de equivalente a la serie *Verano Azul* en España. El argumento de la película es tan simple como directo y aparentemente bienintencionado: un nuevo niño llega al pueblo y debe ganarse el respeto de los jóvenes del lugar para poder integrarse en el grupo. Para conseguirlo, lleva a cabo una serie de gamberradas sin malicia que probarán de manera inequívoca su incipiente valor y masculinidad. La prueba iniciática más alta es precisamente la que nos ocupa en este caso. El nuevo chico, Smalls, y sus amigos acuden cada tarde a la

piscina con la intención de deleitarse con los cuerpos femeninos en bañador. Ellos mismos definen estas ocasiones como “lo más cercano al Playboy” a lo que tienen acceso. Especial atención les merece la socorrista, una adolescente cuyo maquillaje y actitud parecen, en efecto, corresponder más a una modelo erótica que a una joven de su edad que vela por la seguridad de los bañistas más jóvenes. La manera definitiva que tiene el protagonista de integrarse en el grupo es fingir que se está ahogando para conseguir que la socorrista le haga un boca-a-boca. No solo logra su objetivo, sino que cuando la joven descubre que está consciente y fuera de peligro, le sujeta con fuerza la cabeza y fuerza a seguir besándolo. El modelo que está película infantil presenta no solo cosifica a la mujer desde una edad muy temprana, ya que en la cita no se muestra a una socorrista sino a un objeto sexual, sino que, además, se transmite un mensaje mucho más peligroso e indignante. La joven llama al protagonista “pequeño perverso” y lo expulsa de la piscina. Sin embargo, a partir de ese momento, cada vez que lo ve le hace señales inequívocas de atracción, como guiñarle el ojo. Y una voz en off nos informa de que al final acaban siendo una pareja felizmente enamorada. En otras palabras, cuando un hombre hace uso de triquiñuelas o incluso recurre a la fuerza física para conseguir lo que desea de una mujer, ésta acaba por sentir placer, agradecimiento y cae enamorada. Es decir, la película refuerza el viejo tópico de la masculinidad tóxica del “boys will be boys”, que tan arraigado está en la sociedad occidental y que hunde sus raíces en la propia cultura de la violación.

La segunda película que estudiamos es también una comedia, aunque en este caso se trata de un film destinado al público adolescente: *Revenge of the Nerds*, del año 1984, que llegó a España con el título de *La Revancha de los Novatos*. En la misma, estrenada en nuestro país con la catalogación “Para mayores de 12 años”, un grupo de estudiantes universitarios que han sido marginados por las fraternidades más elitistas fundan su propio club social. Además de dedicarse a ridiculizar a invidentes, personas con discapacidad física o intelectual, asiáticas y de color, encuentran especialmente placentero el espiar y filmar a las alumnas de una fraternidad rival mientras se duchan. Si sus acciones son ya deleznable e ilegales en sí mismas, las agravan al vender las imágenes y

películas que han tomado de estas mujeres. El abuso sexual se convierte en uno de los momentos centrales de la película y acontece cuando uno de estos marginados acude a una fiesta de Halloween y toma prestado el disfraz del novio de una joven que se encuentra absolutamente ebria. Valiéndose del engaño, del estado de indefensión de la joven y de una insistencia que podemos catalogar como acoso, finalmente logra mantener relaciones sexuales con la joven. Una joven que para él es claramente un mero objeto sexual, no una persona. Si bien es cierto que no se ejerce violencia física sobre la víctima, el hecho de mantener relaciones sexuales con una persona en estado de ebriedad mediante engaños está claramente tipificado como delito sexual. No obstante, nadie lo entendió de esa manera cuando la cinta se estrenó con un increíble éxito de taquilla. Como tampoco parece hacerse hoy en día, ya que se sigue considerando a *Revenge of the Nerds* como una película de culto en la que un grupo de jóvenes se limitan a divertirse de manera inocente. En verdad ni si quiera puede decirse que *Revenge of the Nerds* sea original, ya que en la comedia *National Lampoon's Animal House* (de 1978) también se mantienen relaciones sexuales con una joven de 13 años en un estado de embriaguez cercano al coma etílico.

Al citar estos ejemplos podemos caer en la tentación de argumentar que se trata de películas de finales de los ochenta y principios de los 90 y que al fin y al cabo eran otros tiempos en los que la corrección política no imperaba. Sin entrar en lo cuestionable que nos resulta que condenar las relaciones sexuales no consentidas sea pecar de políticamente correcto, en verdad nada o casi nada ha cambiado, como demuestra la película del año 2007 *Superbad* (traducida al español como *Supersalidos*). En ésta, una vez más, los protagonistas de una comedia adolescente urden un plan para hacer perder la consciencia a una mujer con el único objetivo de poder abusar de ella.

Otro ejemplo tremendamente famoso de comedia adolescente que repite los mismos elementos es *American Pie*, de 1999, donde como ocurría en *Porky's* (1981) y *Revenge of the Nerds* de la que ya hemos hablado, se espía a una joven mientras se desviste y masturba. El único cambio que observamos entre esta obra más reciente y sus predecesoras es de índole tecnológico, ya que en *American Pie* se emplea el servicio de

*streaming* por internet para acabar con la intimidad de una víctima a la que acaba ya no por no importarle sino por adularle la cosificación y función de mero divertimento sexual en que se ve convertida. El listado de comedias de corte adolescente en que se repiten estos patrones de acoso sexual, cosificación de la mujer o en los que directamente se frivolizan y/o erotizan violaciones y abusos sexuales de diverso tipo es prácticamente interminable.

### 3. EL GÉNERO DE TERROR

Las obvias limitaciones de este trabajo hacen imposible que estudiemos con detenimiento todos los géneros cinematográficos en los que el abuso sexual se normaliza, frivoliza o erotiza. Por ello no consideraremos sino de pasada de un género como el del terror *slasher* (o de asesino en serie cruel y despiadado) donde las escenas más salvajes y gratuitas de violación, humillación y tortura física y psicológica han servido como principales herramientas de márketing de cintas como *The Last House on the Left* (1972) donde se muestra en primer plano y con un grado de realismo terrible cómo dos adolescentes son obligadas a mantener relaciones lésbicas, cómo se orina sobre ambas y cómo una de ellas es violada anal y vaginalmente por varios hombres y una mujer; o *Thriller: a Cruel Picture* (1973), donde otra adolescente es secuestrada y se la obliga a consumir heroína y a prostituirse. Como castigo por no desempeñar sus tareas sexuales de manera satisfactoria, se le arranca un ojo. Debemos destacar dos hechos sobre esta cinta. En primer lugar, se trata de la primera película no catalogada como pornográfica en la que se muestra una escena de sexo anal no simulada (en una escena de violación). En segundo término, nos encontramos ante una de las películas favoritas de Quentin Tarantino, director que basa un personaje de *Kill Bill* (2003) en la protagonista de *Thriller*. Otro ejemplo de cine de terror que se regodea en las violaciones más brutales es *The Hill have Eyes* (1977), donde una joven madre es violada de manera atroz junto a la cuna de su bebé, que no para de llorar. Es importante mencionar que tanto *Last House on the Left* como *The Hill have Eyes* cuentan con remakes recientes, en 2009 y 2006, respectivamente.

Dentro del terror, un subgénero resulta especialmente denigrante para la mujer, el del terror caníbal, que comienza con *Cannibal Holocaust* en el año 1980 y llega hasta nuestros días con obras como *Green Inferno* (2013), de Eli Roth, un director célebre por una serie de películas que han sido catalogadas con la elocuente etiqueta de *torture porn*. No pretendemos entrar en detalles innecesarios, pero las escenas contenidas en este tipo de películas son grabadas de manera pseudo-documental y contienen violaciones vaginales con consoladores de piedra de un tamaño que solo puede producir la muerte por hemorragia... entre otras muchas atrocidades. En todos y cada uno de los casos, el cine de terror acaba por justificar los abusos sexuales. Las adolescentes violadas siempre lo son tras romper varias normas sociales y legales (como consumir marihuana). Cualquier persona aficionada al género sabrá que las mujeres que acaban por convertirse en víctimas en estas películas destacan por su exuberante físico y sus provocativos atuendos. Siendo coloquiales y reproduciendo un favorito de la cultura de la violación, son mujeres que claramente lo iban buscando. En el caso del subgénero caníbal, las mujeres violadas son occidentales que viajan a la selva no con el objeto de estudiar el medio ambiente y las comunidades aborígenes sino con el de abusar de ambos para obtener lucro económico y prestigio profesional. O lo que es lo mismo, este subgénero no se contenta con erotizar la tortura y agresiones sexuales, sino que también insiste en caracterizar a las mujeres que aspiran a triunfar en el ámbito profesional como frías, calculadoras e inmorales.

#### 4. SEXPLOITATION

El último género cinematográfico que consideraremos en este trabajo es el conocido como precisamente como *sexploitation*. Se trata de películas en las que el hilo argumental sirve como un mero pretexto para ofrecer al espectador una concatenación de desnudos femeninos y escenas de carácter erótico de mayor o menor gusto. En muchos casos, el contenido sexual de estos productos culturales se enmarca con situaciones de abuso y humillación. En este sentido es importante señalar que algunas de las películas más conocidas y comercialmente exitosas dentro de este subgénero corresponden a los subgéneros *rape and revenge* (violación y

venganza) o *jail sexploitation* (films que se desarrollan en cárceles o correccionales femeninos donde las internas son continuamente sometidas a abusos y humillaciones de todo tipo). Un ejemplo idiosincrático de *jail sexploitation* (que se ha convertido en cinta de culto) es de *Ilsa, She-Wolf of the SS* (1975). Se trata de una obra incluso más aberrante, ya que frivoliza y erotiza no solo las torturas y violaciones sino también los campos de concentración nazis. El listado de películas de este tipo es interminable, ya que se rodaban en menos de una semana con actores y actrices no profesionales, reutilizando vestuarios y escenarios de cintas de otras productoras y alcanzaban resultados en taquilla muy jugosos.

Centrándonos en películas con mayores presupuestos, producciones más pulidas y dirigidas a un público más mayoritario, la celeberrima *Emmanuelle* (1974), mito erótico por antonomasia, muestra cómo la protagonista es violada tras ser previamente narcotizada con opio. Una de las películas del género *sexploitation* más taquilleras de la historia, *Basic Instinct* (1992) no se contenta con mostrarnos a una asesina en serie ninfómana y bisexual; cosificando a la mujer y reiterando en el imaginario colectivo masculino la figura de la lesbiana como mito sexual que rinde culto a Safo no para satisfacer sus necesidades afectivas o sexuales íntimas sino para saciar las parafilias masculinas. Además, nos ofrece una de las escenas de violación más terribles, frívolas y erotizadas que se recuerden, cuando no el villano sino el protagonista viola de manera anal a una mujer que ha estado siempre profundamente enamorada de él y a la que él nunca ha prestado atención. La escena culmina con ella recogiendo su ropa interior y exterior desgarrada y abandonando la casa del violador. La víctima se marcha del lugar del crimen apesadumbrada, compungida y preocupada... pero no por sí misma ni como resultado de la violación que acaba de sufrir sino por el estado anímico de un violador que se nos presenta como víctima en lugar de como culpable.

En España el director Jess Franco dirigió más de un centenar de estas películas, con títulos y argumentos tan sofisticados como *Entre Pitos anda el Juego* (1986) o *El Fontanero, su Mujer y otras Cosas de Meter* (1981). En muchas de ellas se mostraban escenas de violación que se presentaban como eróticas, cómicas o ambas cosas a la vez. Como, por supuesto, también ocurre en *Kika* (1993), de Pedro Almodóvar. Aunque

no podemos definir *Kika* como perteneciente al género *sexploitation*, comparte numerosos rasgos del mismo; como prueba la famosa escena de la violación, donde la víctima recrimina al violador en los siguientes términos: "Oye, ¿no tienes bastante con dos orgasmos? (...) Una cosa es una violación a una persona y otra esto: ¡Que llevamos aquí toda la mañana y yo me tengo que sonar y tengo que mear y a ver qué hago!".

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos explorado de manera somera cómo películas pertenecientes a tres géneros cinematográficos muy diferentes entre sí han contribuido a normalizar la cultura de la violación. En esta ocasión hemos decidido no estudiar series de televisión que hacen lo propio. A modo de ejemplo podemos recordar la serie *Games of Thrones*; en cuya primera temporada la protagonista femenina es entregada en matrimonio contra su voluntad. En la noche de bodas es violada de manera brutal y vemos en primer plano su rostro, lleno de impotencia y sufrimiento. A medida que avanza la historia no solo se enamora de su violador, sino que vemos cómo gracias a su matrimonio forzado y a sus reiteradas violaciones llega a convertirse en reina y una de las mujeres más poderosas dentro de este universo ficcional. El mensaje nos resulta tan deleznable como transparente: la única vía que tiene una mujer para empoderarse pasa por aceptar de buena gana su función como objeto sexual. No creo que este mensaje, que llega a millones de espectadores (muchos de ellos adolescentes) requiera mucho comentario.

En un estudio reciente de la prestigiosa universidad de Yale se llegó a la estremecedora conclusión de que durante los últimos 7 años 60 alumnas sufrieron agresiones sexuales. En todos y cada uno de los casos, los abusos tuvieron lugar mientras las víctimas presentaban un estado de embriaguez que les impedía ser plenamente conscientes de lo que estaba sucediendo, y mucho menos defenderse. La elitista universidad confesó que tan solo 5 de los violadores fueron expulsados de la institución. El resto consiguieron salir indemnes (o casi) argumentado que mantener relaciones sexuales con una persona inconsciente podía no ser moral, pero desde luego no era constitutivo de delito (<http://bit.ly/3Gs1T3N>).

Como consecuencia de la impunidad generalizada ante este tipo de violaciones y del hecho de que se tienda a criminalizar a la víctima se estima que el 95% de estos abusos sexuales no son nunca denunciados ([bit.ly/434IBLs](http://bit.ly/434IBLs)). El hecho de que las víctimas de abusos sexuales sean estigmatizadas se ha denominado con acierto por parte del feminismo como “la segunda violación”. De acuerdo con Dworkin, en el caso de que el violador sea famoso, la víctima sufrirá una tercera violación: la de los medios de comunicación. Recordemos ahora cómo en el tristemente célebre caso de “la manada” se filtró en internet la identidad e imagen de la víctima, así como algunas de sus publicaciones en Facebook donde se nos presentaba como una joven frívola y promiscua... de nuevo, no como la víctima de una salvaje violación grupal sino como alguien que claramente “lo andaba buscando”.

En este trabajo no pretendemos en absoluto caer en la simplificación absurda de aseverar que los jóvenes que se deleitaron (en muchas ocasiones en compañía de sus padres) con escenas de violación que se frivolizaban, justificaban, o incluso presentaban como cómicas, repitieran en la vida real lo que vieron en el cine. Ni que las jóvenes que siendo niñas o adolescentes vieron cómo en estas mismas películas los violadores eran los héroes mientras que las víctimas se caracterizaban como culpables o acababan disfrutando consideren estéril el denunciar las violaciones que han sufrido en el mundo real. Pero no cabe duda de que el mensaje de estas producciones cinematográficas en las que se frivoliza y normaliza el abuso sexual resulta peligroso a la par que indignante.

## 8. REFERENCIAS

- Almodóvar, P. (Director). (1993). Kika [Película]. El deseo
- Benioff, D. (Productor). (2011-2019). Game of Thrones [Serie de television]. Home Box Office (HBO)
- Clark, B. (Director). (1981). Porky's [Película]. Melvin Simons Productions
- Craven, W. (Director). (1972). The Last House on the Left [Película]. Sean S. Cunningham Films.
- Craven, W. (Director). (1977). The Hills Have Eyes [Película]. Blood Relations Co.
- Deodato, R. (Director). (1980). Cannibal Holocaust [Película]. Cinematografica.

- Edmonds, D. (Director). (1975). *Ilsa, She-Wolf of the SS* [Película]. Aetas Filmproduktions
- Dworkin, A. (1974). *Woman Hating*. Dutton
- Dworkin, A. (1981). *Pornography: Men Possessing Women*. Pedigree Books
- Evans, D. (Director). (1993). *The Sandlot* [Película]. Twentieth Century Fox.
- Franco, J. (Director). (1981). *El fontanero, su mujer y otras cosas de meter* [Película]. Hesperia Films
- Franco, J. (Director). (1986). *Entre pitos anda el juego* [Película]. Fervi Films
- Jaekin, J. (Director). (1974). *Emmanuelle* [Película]. Trinacra Films
- Kanew, J. (Director). (1984). *Revenge of the Nerds* [Película]. Twentieth Century Fox
- Landis, J. (Director). (1978). *National Lampoon's Animal House* [Película]. Universal Pictures
- Levy, A. (2006). *Forword*. En A. Dwokin (Ed.), *Intercourse* (pp. Xi-xxvii). Basic Books
- Mottola, G. (2007). (Director). (2007). *Superbad* [Película]. Columbia Pictures
- Roth, E. (2013). (Director). *Green Inferno* [Película]. Worldview Entertainment
- Tarantino, Q. (2003). (Director). *Kill Bill: Vol.1* [Película]. Miramax
- Verhoeven, P. (1992). (Director). *Basic Instinct* [Película]. Carolco Pictures
- Vibenius, B. (1973). (Director). *Thriller: a Cruel Picture* [Película]. BAV Films
- Weitz, P. (1999). (Director). *American Pie* [Película]. Universal Pictures

## EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN EN EQUIDAD

---

MARTA ROJANO SIMÓN  
*Universidad de Córdoba*

### 1. INTRODUCCIÓN

Qian Tang, Subdirector General de Educación de la UNESCO resume a la perfección la importancia que la equidad tiene para la educación en el presente y la que a buen seguro tendrá en el futuro inminente en los siguientes términos:

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrada en que nadie se quede atrás, brinda una oportunidad única para crear sociedades más inclusivas y equitativas. Esto debería comenzar por sistemas de educación inclusiva. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación exige que se garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y se promuevan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todas y todos de aquí a 2030. Hace hincapié en la inclusión y la equidad como fundamentos para una educación y un aprendizaje de calidad. El ODS 4 también demanda que se construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas, de las personas con discapacidad y de diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos ([bit.ly/3zQ9pSk](https://bit.ly/3zQ9pSk)).

De hecho, la cuestión de la equidad constituye uno de los principales desafíos para la Agenda 2030 de la UNESCO, como también lo constituye para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), que explicita a la perfección no solo la importancia de esta cuestión, sino que también hace un balance del pasado:

La educación desempeña un papel fundamental que determina cómo se vivirá en la edad adulta, tener un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga. En el mismo tenor, los costos financieros y sociales de largo plazo del fracaso educativo son elevados. La gente sin las aptitudes para participar

social y económicamente genera costos más altos para la salud, el apoyo al ingreso, el bienestar de la infancia y los sistemas de seguridad social.

Así que un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa. La educación se ha ampliado considerablemente en los últimos cincuenta años, pero las esperanzas de que eso originara automáticamente una sociedad más justa se han hecho realidad sólo en forma parcial ([bit.ly/3zP5rJr](http://bit.ly/3zP5rJr)).

Así mismo, también UNICEF apuesta decididamente por la educación en equidad como una de las herramientas más poderosas a la hora de concebir y comenzar a crear un mundo más igualitario y, en definitiva, mejor:

Entre 2000 y 2007, el número de niños en edad escolar primaria que no asistían a clase se redujo de unos 100 millones a unos 60 millones. Pero desde entonces, el avance hacia la meta de la educación para todos se ha detenido. Para 2012, no asistían a clase casi 58 millones de niños en edad escolar primaria y unos 63 millones de adolescentes que debían haber estado cursando los primeros años del ciclo secundario. Y unos 130 millones de niños no estaban aprendiendo pese a haber llegado al cuarto grado.

Los niños excluidos pertenecen mayoritariamente a los sectores más vulnerables y marginados de la sociedad. Aunque se beneficiarían enormemente con el empoderamiento que les podría dar la educación, en realidad enfrentan enormes desafíos para poder acceder a la misma, lo que da lugar a un círculo vicioso de pobreza e inequidad. En muchas ocasiones, ese ciclo se debe a que los fondos para la educación son limitados, se distribuyen de manera desigual o se emplean de forma ineficaz.

*El argumento en favor de la inversión en la educación y la equidad* es un llamamiento a la acción. Para reanudar la marcha hacia los objetivos de la educación es necesario invertir más y de manera más equitativa, y garantizar que los fondos invertidos se empleen de manera más eficaz ([bit.ly/43jlpex](http://bit.ly/43jlpex)).

Como no podía ser de otra manera, también la legislación española sitúa la equidad en primer plano a la hora de definir las líneas maestras del sistema educativo en nuestro país planteadas en la LOMLOE:

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira, entre otros, en el principio de equidad, que garantiza:

- 1) la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación,
- 2) la inclusión educativa,
- 3) la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación
- 4) la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España ([bit.ly/3zROiyI](http://bit.ly/3zROiyI)).

## 2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES RELACIONADOS CON LA EQUIDAD

A pesar de que las organizaciones nacionales y supranacionales destinadas a examinar el presente y plantear posibles soluciones a las lacras del mismo de cara a posibilitar un futuro mejor coinciden plenamente en la necesidad de apostar por la equidad en el ámbito educativo; en muchas ocasiones nos encontramos con concepciones o usos incorrectos del término “equidad”. Para evitar este tipo de errores, acudimos al Glosario que el documento que la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación* de la UNESCO nos ofrece ([bit.ly/3zQ9pSk](http://bit.ly/3zQ9pSk)).

El primer concepto que conviene tener en consideración es el de “diversidad”, que alude a las diferencias existentes entre personas, que se derivan de múltiples y muy diversos factores, como pueden ser la etnia, el género, la orientación sexual, entre muchas otras.

Tras definir “diversidad”, la UNESCO nos ofrece una muy somera, pero sin duda clarificadora definición del término “equidad”: “garantiza que se tiene una preocupación por la justicia, de tal forma que la educación de todos los estudiantes se considera de igual importancia”. Este término está sin duda muy unido a los de “igualdad de género” e “inclusión”. La igualdad de género es bien conocida y se define como una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres no solo para beneficiarse del desarrollo cultural, social, económico y político sino también para contribuir al avance de los mismos. El término “inclusión” también resulta

bastante transparente y alude a un proceso mediante el cual se posibilita la superación de los obstáculos de todo tipo que limitan (o incluso imposibilitan) que el estudiantado acceda a la educación, participe de la misma y alcance logros académicos que le permitan desarrollar en el futuro una profesión, pero también ser mejores ciudadanos. De este modo, la UNESCO nos ofrece como otro de los términos que es fundamental entender y asumir como ciertos de cara a ofrecer una educación basada en la equidad el de “educación inclusiva” que no es sino el proceso mediante el cual la educación puede hacerse accesible a todos y todas los estudiantes. Otros conceptos incluidos en el Glosario de la UNESCO, no menos relevantes, son el de “plan de educación individual”, que se elabora con ayuda de los padres y madres del alumnado y que especifica los métodos mediante los cuales se alcanzarán los objetivos académicos específicos del alumnado. En el Glosario también se presta especial relevancia a la “integración” del estudiantado con las denominadas como “necesidades educativas especiales” (entendido como “niños y niñas con deficiencias que se considera que requieren apoyo especial”) y que deben integrarse en un entorno de educación general, aunque llevando a cabo una serie de adaptaciones que resultan necesarias para alcanzar este objetivo. Muy ligado a este concepto está el de “incorporación”, que consiste en la práctica mediante la cual el alumnado con problemas de aprendizaje asista a clases regulares durante unos períodos de tiempo determinados (dichos periodos vienen, como resulta evidente, determinados por sus propias capacidades). El último término contenido en el Glosario de la UNESCO es el de “educación especial” y que alude a las clases o actividades diseñadas con el objetivo de que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan beneficiarse de la educación.

Además de prestar atención al Glosario de la UNESCO que, como hemos manifestado, nos resulta fundamental, también consideramos imprescindible señalar que, de acuerdo con la OCDE, la equidad en educación en verdad exhibe 2 dimensiones: “imparcialidad” e “inclusión”:

La equidad en la educación tiene dos dimensiones. La primera es la imparcialidad, básicamente significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo.

La segunda es la inclusión, es decir, garantizar un estándar mínimo básico de educación para todos; por ejemplo, que cada persona sepa leer, escribir y hacer operaciones simples de aritmética. Las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas: atacar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de las privaciones sociales que a menudo provocan dicho fracaso ([bit.ly/3zP5rJr](https://bit.ly/3zP5rJr)).

Desafortunadamente, la OCDE reconoce que tanto la imparcialidad como la inclusión plantean numerosos problemas, como demuestra el hecho de que los niños y niñas que habitan en los hogares más pobres tienen entre 3 y 4 veces más posibilidades de obtener calificaciones muy bajas en matemáticas a los 15 años de edad.

### 3. CRITERIOS PARA IDENTIFICAR ALUMNOS Y ALUMNAS QUE NO GOZAN DE LA EQUIDAD EN SUS AULAS

Una vez hemos demostrado la importancia de la equidad en la educación y nos hemos familiarizado con los múltiples e interrelacionados conceptos ligados a la equidad (que con demasiada frecuencia son usados de manera parcial o totalmente errónea), resulta importante tratar de establecer una serie de criterios que nos permitan ser conscientes de aquellos alumnos o alumnas que no gozan aún de la equidad en nuestras clases de Ciencias Sociales o Humanidades. Debemos comenzar por señalar que identificar a este alumnado no siempre resulta sencillo y que en verdad será la experiencia del profesorado y su contacto diario y directo con el estudiantado el que mejor permite llevar a cabo esta tarea. En cualquier caso, los siguientes colectivos tienden a sufrir con mayor frecuencia y de manera más intensa la inequidad en el contexto de la educación:

Como primer colectivo al que prestar atención está el de aquellos alumnos y alumnas que se engloban en minorías étnicas o raciales. Como ejemplo, un estudio de UNICEF sobre la situación del alumnado de etnia gitana en España detectaba que un 80% de estudiantes de esta etnia abandonaba los estudios antes de alcanzar completar la Enseñanza Secundaria Obligatoria ([bit.ly/3KqCN6p](https://bit.ly/3KqCN6p)). Estos datos son, desafortunadamente, coherentes con los que ofrece el documento *Estrategia Nacional para la Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030*, publicada por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 20230:

El 13,8% de las mujeres y el 5,6% de los varones adultos gitanos son analfabetos.

El 41,2% de mujeres gitanas y el 31,4% de hombres gitanos no cuentan con estudios.

Un 14,6% de la población gitana ha completado la Educación Primaria.

La población gitana con estudios secundarios o terciarios completados es de un 17,4%, pero principalmente ha incrementado quienes tienen estudios secundarios (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o un grado medio) ([bit.ly/3MzzJaA](http://bit.ly/3MzzJaA)).

En este grupo concreto podemos también incluir a la población inmigrante, estudiada en el artículo “Alumnado de origen extranjero y equidad educativa. Propuestas para una política educativa intercultural en España hoy”. Dicho texto científico concluye que la equidad en el contexto de la educación de alumnado emigrante resulta ciertamente deficitaria, lo que acarrea graves problemas sociales. Estos problemas sociales son estudiados por Andrés Escarbal Frutos en un artículo titulado “La inclusión educativa del alumnado extranjero: Políticas educativas de calidad y equidad” que concluye que, “sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales” (38). Por otra parte, el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* de la UNESCO alerta de que, “es difícil hacer el seguimiento de la situación de los migrantes y las personas desplazadas forzosamente en lo relativo a la educación” ([bit.ly/3KRicJN](http://bit.ly/3KRicJN)).

El segundo colectivo que sufre de inequidad en la educación con gran frecuencia y al que, consecuentemente, debemos prestar atención está relacionado con el anterior, y es el de alumnado proveniente de familias que proceden de un nivel económico bajo o muy bajo. Esta cuestión concreta ha sido estudiada de manera brillante por Xavier Bonal y Rosario Scandurra en el trabajo *Equidad y Educación en España: Diagnóstico y Problemas*, publicado por *Oxfam Intermón* ([bit.ly/3ZYaQsj](http://bit.ly/3ZYaQsj)).

El tercer colectivo que sufre a la hora de gozar de una educación basada en la equidad es aquel constituido por el alumnado de primera generación. Es decir, niños y niñas que son los primeros en su familia en tener

acceso a la educación básica. Como podemos intuir, en la mayoría de ocasiones estos alumnos y alumnas provienen de ámbitos socio-económicos muy deprimidos y con bastante frecuencia son hijos o hijas de inmigrantes.

Por último, debemos prestar especial atención al alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que es un colectivo que tradicionalmente ha sufrido los efectos devastadores de la inequidad en el contexto educativo.

#### 4. ESTRATEGIAS PARA ALCANZAR LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

El desafío de alcanzar la equidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanidades (así como en cualquier otro ámbito) resulta desde luego formidable. Si todas las fuentes consultadas coincidían en la necesidad mencionada, el consenso a la hora de lograr este fenomenal objetivo no existe.

**TABLA 1.** *10 pasos propuestos por la OCDE*

Diseño	Prácticas	Provisión de recursos
1. Limitar la asignación inicial a un programa de estudio y la clasificación por aptitudes académicas, y posponer la selección académica.	5. Identificar y proporcionar ayuda sistemática a quienes se rezaguen en la escuela y reducir el porcentaje de alumnos que repiten el año escolar.	8. Proporcionar una educación sólida a todos, dando prioridad al servicio en la edad temprana y a la educación básica. 9. Dirigir recursos a los estudiantes con las mayores necesidades.
2. Controlar la selección de escuela para que se refrenen los riesgos a la equidad.	6. Afianzar los vínculos entre la escuela y la familia ayudando a los padres menos favorecidos a apoyar el aprendizaje de sus hijos.	10. Fijar objetivos concretos para que haya más equidad, específicamente los relacionados con el logro escolar
3. En el nivel de preparatoria (segundo ciclo de enseñanza secundaria), ofrecer alternativas atractivas, eliminar los callejones sin salida y evitar la deserción.	7. Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de los migrantes y las minorías en la educación de las mayorías.	
4. Ofrecer segundas oportunidades para obtener una educación.		

Fuente: ([bit.ly/3zP5rJr](http://bit.ly/3zP5rJr)).

La OCDE, por ejemplo, propone 10 pasos, diferenciados en tres categorías. Las categorías son “diseño”, “prácticas” y “provisión de recursos”.

UNICEF, por su parte, propone lo siguiente:

Las intervenciones pedagógicas, sanitarias, alimentarias y financieras pueden mejorar los niveles de aprendizaje. Las evaluaciones de las intervenciones de ese tipo basadas en pruebas específicas por país pueden ayudar a establecer cuáles son las opciones más eficaces en función de sus costos. Además, las soluciones que posibiliten la elaboración y aplicación de políticas de educación y aprendizaje mejores y más eficaces y equitativas deben inscribirse en los correspondientes contextos empleando a tal fin análisis profundos del sector de la educación que determinen cuáles son las limitaciones y los obstáculos específicos que enfrentan los países. Esos análisis deben servir para mejorar los planes sectoriales integrales de la educación, en los que las pruebas se reflejen en políticas que sean pertinentes y que el país considere como propias.

Para hacer frente a la crisis del aprendizaje también es necesario fortalecer los sistemas de evaluación del mismo en el ámbito de los países, especialmente en los grados inferiores.

Para concluir, es necesario eliminar los obstáculos, garantizar el acceso y ofrecer buenas oportunidades de aprendizaje para que todos los niños puedan hacer realidad su derecho inalienable a la educación de buena calidad. La comunidad internacional y los gobiernos deben afirmar y cumplir con su compromiso de brindar a los niños una educación incluyente y equitativa ([bit.ly/43j1pcx](http://bit.ly/43j1pcx)).

La UNESCO, por su parte, publicó en 2021 el documento *Llegando a todos los estudiantes: Una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación* en el que concluye lo siguiente:

Al igual que todos los cambios políticos importantes, los avances en relación con la inclusión y la equidad requieren una estrategia eficaz para su implementación. En concreto, requieren un nuevo pensamiento que coloque la atención en las barreras a las que se enfrentan algunos niños y niñas y que los marginan como resultado de factores contextuales, como planes de estudio y formas de evaluación inadecuados, escasa capacitación y apoyo a los docentes y formas de enseñanza que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes ([bit.ly/43q2wV9](http://bit.ly/43q2wV9)).

También es interesante señalar las medidas propuestas por la Fundación Secretariado Gitano en el documento *Enseñar y aprender en clave de*

*diversidad cultural: Orientaciones y estrategias para los centros educativos:*

- a) el aprendizaje cooperativo, que pretende favorecer el establecimiento de relaciones interétnicas de amistad a partir de la atracción que se produce entre los miembros de diferentes grupos étnicos cuando se esfuerzan por alcanzar metas compartidas;
- b) la discusión y representación de los conflictos originados por los prejuicios a partir de historias sobre cómo se forman y el daño que producen, con el objeto de desarrollar la tolerancia a la diversidad y la empatía hacia los grupos que son objeto de discriminación;
- c) la cooperación en espacios lúdicos compartidos (recreo, tiempo libre...), creando nuevos juegos y situaciones donde todos los niños tengan similares destrezas y/o colaboren en la adquisición de las mismas;
- e) la participación democrática y adaptada del alumnado, en aspectos relacionados con su vida en el centro, de manera que se favorezca el aprendizaje de la resolución de los conflictos de manera constructiva y la toma de decisiones sobre la convivencia ([bit.ly/3KR22jy](https://bit.ly/3KR22jy)).

Estimamos interesante incluir la siguiente cita, procedente de un documento publicado por la CRUE de Universidades españolas:

Aunque hoy carezcamos de prácticas sociales eficaces para manejarnos en el escenario social y cultural de nuestro tiempo, tiene que ser posible imaginar e implementar prácticas adecuadas inclusivas, equitativas y de calidad para el cambio y el mejoramiento de la persona y su desarrollo humano sostenible. Y esto pide ciertamente recursos educativos a favor de los más necesitados, pero también cultivo de espacios para pensar sobre el flujo imparable de la “cultura de la virtualidad real” (M. Castells), para controlar y no ser controlados por los instrumentos, para cultivar prácticamente la libertad de valorar y elegir activamente lo que queremos hacer con las nuevas tecnologías y sus posibilidades incalculables y ambivalentes. Son tareas que hay que sostener de por vida y piden un aprendizaje continuo ([bit.ly/3zNXAMg](https://bit.ly/3zNXAMg)).

Concluimos esta sección con el *Decreto de equidad, inclusión y atención a la diferencia de Educación*, presentado por el Principado de Asturias el 09 de febrero de 2023:

El decreto clasifica las medidas de atención a la diversidad en cuatro bloques: estructurales, ordinarias, extraordinarias y excepcionales. El primero -además de la citada escolarización ordinaria-, incluye la distribución equilibrada de alumnado, la promoción de la escolarización temprana, el sistema de becas y ayudas, el programa de formación del

profesorado, el apoyo al programa de transformación de centros o medidas de coordinación intercentros que garanticen la continuidad entre las etapas.

Las medidas ordinarias serían, entre otras, la docencia compartida, los diferentes agrupamientos, el programa de refuerzo de materias no superadas, tutorías y aulas de acogida, aulas de inmersión lingüística, ciclos formativos de grado básico, programas para alumnado con trastorno grave de conducta y medidas de carácter judicial, programa de aulas hospitalarias, y de diversificación curricular.

Las adicionales son la adaptación y flexibilización curricular, y la ampliación y organización del Bachillerato en tres años –como recoge la nueva ley educativa (LOMLOE)- con una propuesta diferente a la contemplada en el decreto 60/2022, con convalidación y exención de materias ([bit.ly/3GBjE0B](https://bit.ly/3GBjE0B)).

## 5. CONCLUSIONES

Como hemos expresado a lo largo de las secciones precedentes, ofrecer a la ciudadanía del futuro una educación basada en la equidad, compatible con las propuestas filosóficas expuestas por John Rawls magistralmente en obras como *A Theory of Justice* (1971) o *The Laws of People* (1999) constituye uno de los mayores desafíos a los que las sociedades modernas se enfrentan en los albores del siglo XXI, mientras se hayan inmersas en un contexto extremadamente complejo, tanto a nivel socio-económico (movimientos migratorios, efectos del cambio climático, el cambio de paradigma que está suponiendo la denominada como Cuarta Revolución Industrial, etc.) como político (con el auge de movimientos políticos totalitarios a nivel global y la amenaza de un conflicto bélico a gran escala tras la invasión de Ucrania por parte de Rusia que comenzó el 24 de febrero de 2022 y en el momento en que redactamos este trabajo sigue desarrollándose).

De este modo, instituciones supranacionales de la relevancia de la UNESCO, como Naciones Unidas, la Unión Europea, la OCDE nos urgen a enfrentarnos a nuestra labor educativa tomando como objetivo final la equidad. Sin embargo, muy a menudo se sigue malinterpretando el término “equidad”, que se confunde con otros vinculados como “inclusión” o “igualdad”. Por este motivo, en este trabajo hemos en primer

término definido los numerosos conceptos que dialogan de manera permanente con el de equidad y sin los cuales esta no será nunca factible.

Como segundo objetivo del trabajo, hemos pretendido ofrecer unas someras guías que nos ayuden a identificar esos ciudadanos y ciudadanas que sufren de la inequidad en educación de manera más frecuente y con mayor intensidad y repercusiones para su desarrollo intelectual, humano y para la obtención de futuras libertades.

Por último, hemos acometido la difícil cuestión de explorar algunas posibles estrategias que posibiliten la equidad en el contexto educativo.

Para concluir el presente trabajo no nos queda sino reconocer que la tarea de pelear por la equidad educativa es ciertamente compleja, al mismo tiempo que asumimos que un estudio como el que ahora concluimos no puede sino entenderse como tentativo, provisional y no hace sino aspirar a servir de modesto avance hacia un futuro en el que la equidad impere en la educación, con los innegables efectos positivos que este hecho acarreará para los ciudadanos y ciudadanas del mañana.

## 8. REFERENCIAS

- Bonal, X. (2019). Equidad y Educación en España: Diagnóstico y Problemas, publicado por Oxfam Intermón. [bit.ly/3ZYaQsj](https://bit.ly/3ZYaQsj)
- CRUE. (2017). Garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva. [bit.ly/3zNXAMg](https://bit.ly/3zNXAMg)
- Escarbal, F. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: Políticas educativas de calidad y equidad. ARANDU UTIC, 4, 17-44
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 20230. (2021). Estrategia Nacional para la Inclusión y Participación del Pueblo Gitano 2021-2030. [bit.ly/3MzzJaA](https://bit.ly/3MzzJaA)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Equidad en la educación. [bit.ly/3zROIyI](https://bit.ly/3zROIyI)
- OCDE. (2017). Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación. [bit.ly/3zP5rJr](https://bit.ly/3zP5rJr)

Principado de Asturias (2023). Decreto de equidad, inclusión y atención a la diferencia de Educación. [bit.ly/3GBjE0B](https://bit.ly/3GBjE0B)

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press

Rawls, J. (1999). *The Laws of People*. Harvard University Press

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. [bit.ly/3zQ9pSk](https://bit.ly/3zQ9pSk)

UNICEF. (2015). *El argumento en favor de la inversión en la educación y la equidad*. [bit.ly/43jlpex](https://bit.ly/43jlpex)

## EL CASO DE *POLLY*: LA CARA Y LA CRUZ DE LA TRADUCCIÓN OPERÍSTICA

---

MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS-DE-LA-FUENTE  
*Universidad de Córdoba*

### 1. INTRODUCCIÓN

La adaptación operística es un tipo de traducción específica que genera debate. Si en general la transferencia de equivalencias de un idioma a otro implica la ‘traición’ hacia el original, este proceso de transferencia entre textos que emanan de dimensiones intersemióticas puede parecer inviable y reduccionista al ser una tarea compleja que implica moverse en una región de luces y sombras que bailan al compás de la interpretación operística, de las competencias del traductor-adaptador y del equilibrio forma-contenido-música que pretendía imbuir el autor al original. El caso que ocupa este análisis se centra en la traducción de Polly de John Gay (EN>ES) para ser representada en un escenario. Desde el punto de vista macroestructural se trata de la continuación de la primera ballad opera (*The Beggars opera*) que escribió el autor en el siglo XVIII, entendida esta segunda parte como la continuación de la historia del mendigo antihéroe, o como la antítesis, es decir, como la cara y la cruz de una misma moneda que es la sociedad corrupta y decadente. En Polly se mezclan el texto y la música, la crítica, la sátira, lo exótico, los piratas y la mujer guerrera Polly dónde el antihéroe sufre la justicia poética y se exalta la figura virtuosa y heroica de Polly. Dicho de otro modo, esta segunda parte completa la visión global de la historia que anticipaba Gay en la primera parte.

Atendiendo a los niveles clave que sustentan el proceso de traducción musical que nos ocupa, para Franzon (2008: 373-374) la conexión indisoluble que se produce entre melodía y letra funciona a tres niveles que se deben tenerse en cuenta: nivel prosódico, nivel poético y nivel

semántico-expresivo. En el primer campo (prosodia) el ritmo, la acentuación, la entonación y la fonética son determinantes a la hora de conseguir una traducción cantable que mantenga el estilo y la forma, a la vez que sigue siendo comprensible y suena natural tanto para el oyente como para el cantante. Asimismo, el traductor-adaptador debe mantener la sonoridad original asegurando que las vocales y las consonantes del TM no plantean problemas de articulación para el intérprete, lo cual es especialmente importante en la traducción funcional de óperas, musicales o canciones dónde la articulación de una vocal u otra afecta a la facilidad para cantar el texto. De hecho, al entonar notas agudas, las cuerdas vocales se estiran y se adelgazan con el fin de producir una mayor frecuencia de vibración concreta que da lugar a un sonido más agudo. Por lo tanto, los músculos que controlan las cuerdas vocales se contraen y disminuye el tamaño de la abertura de la glotis mientras que la tensión en las cuerdas aumenta, lo que hace que vibren más rápido y produzcan un sonido más agudo. Cuando las vocales que acompañan a la melodía en español, sobre todo al final de los versos son vocales cerradas como la "i" y "u", las cuerdas vocales se estiran y se juntan más estrechamente en la parte posterior de la garganta, puesto que estas vocales requieren una mayor tensión y precisión muscular para producir un sonido claro y resonante. Por ello, si en un final de verso con notas agudas en el original, tenemos la opción de colocar equivalencias en el TM que contengan estas vocales, vamos a facilitar la vida del intérprete a la hora de colocar la voz. En el caso de la "u" se utiliza para finales agudos de matiz piano. Además de la "i" para esos finales agudos, la "a" que es una vocal abierta media se utiliza en esos casos siempre que sea posible, ya que tiene una calidad sonora más amplia y ofrece mayor facilidad a la hora de colocar o articular el sonido.

Si por el contrario el final del verso implica notas graves, los músculos que controlan las cuerdas vocales se relajan y permiten que las cuerdas se abran y se vuelvan más gruesas, por lo general buscaremos la opción de palabras que contengan la vocal posterior "o". De igual modo, la elección de ciertas palabras que contengan consonantes como la "r" la cuál requiere una cierta cantidad de tensión en la garganta para producir el sonido, la "f" o la "z" que requieren un flujo de aire constante y preciso

para producir el sonido, o consonantes oclusivas como la “b” o la “t” que requieren una liberación precisa de aire en un momento determinado puede dificultar la labor del cantante. A tenor de la pronunciación, de las vocales y del encabalgamiento que conllevan algunos versos, también debemos prestar atención a posibles efectos sonoros que se den en el TM al darse la conjunción de dos sonidos contiguos que pueden generar cacofonía o ambigüedad al escucharlos, o de la presencia de nombres o calcos y de la pronunciación del intérprete. Por otra parte, si nos centramos ahora en el nivel poético del que hablaba Franzón, en muchas canciones este aspecto poético se intercala con la estructura musical de la pieza a través de fraseos que se repiten o progresiones de acordes que mantienen la tensión musical y narrativa, o que permiten identificar el motivo con la entrada de un personaje concreto, de modo que hay que tener en cuenta ciertas figuras retóricas que suelen aparecer en el TO que pretenden emular las características del lenguaje musical que se refleja en la partitura enfatizando momentos álgidos o ciertos contrastes, manteniendo las combinaciones sonoras que producen eufonía, aliteraciones o las rimas (finales, internas, consonantes, asonantes, mediante el uso de poliptoton o de palabras cuyas consonantes coinciden pero las vocales son diferentes). Por último, en el tercer nivel, semántico-expresivo se relaciona el uso de temáticas alegres con tonalidades en modo mayor, disonancias con pasajes que expresan dolor, tonalidades menores y tempo lento con compases que cuentan un suceso triste, tempo rápido en el que se expresa agitación y alegría. Low (2005) por su parte habla del equilibrio y de la flexibilidad que debe darse en el TM al adaptar libretos funcionales en base a cinco criterios fundamentales: la cantabilidad de la adaptación que influye en el intérprete, la naturalidad del TM que se relaciona con la recepción del oyente y del compromiso con el TO, el sentido, la rima y el ritmo respecto a la fidelidad con el original.

En cuanto a las estrategias y técnicas de traducción aunque este es un aspecto sobre el que muchos autores han ofrecido diferentes categorizaciones como Hurtado Albir, Vinay y Darbelnet, Oxford, o Kiraly entre otros, para este análisis he seguido las estrategias y técnicas de las que hablan Torre y Saunders (2022: 50-70) ya que operan y funcionan en este tipo de contexto musical. Entre ellas incluyen la transferencia, la

transposición, la modulación, la equivalencia, la sinonimia, la compensación, la reducción, la expansión, la paráfrasis, la generalización o la creación discursiva. Además, dada la capacidad de abstracción que este reto supone podemos incluir la transcreación. Por otra parte, Apter y Herman enfatizan la importancia de la rima y el punto intermedio que podemos hallar en la flexibilización de este criterio.

### 1.1. JOHN GAY Y *POLLY* O LA DESAPARICIÓN DE UN GÉNERO

En cuanto al autor de *Polly*, sobran los epítetos: talentoso en múltiples campos, irónico, satírico, prolífico dramaturgo y poeta inglés del siglo XVIII, son algunas de las características que adornan su carisma y que podemos utilizar para describir a John Gay (1685-1732). Sobretudo hay que resaltar que su éxito traspasó las fronteras de las Islas Esmeraldas gracias a su innovador *The Beggar's Opera* (1728), obra precursora de un género que realmente le catapultó la fama y en la que realizaba una contundente sátira sobre la corrupción política a la vez que se burlaba de la omnipresente moda de la ópera italiana, exhibiendo una panoplia de antihéroes que oscilaban entre pícaros y bribones, hombres sin escrúpulos, ricos y pobres sin moral dotados de especial vitalidad y espontaneidad, en la que el tema del vicio y la degeneración en todos los estratos sociales era clave. La pieza se popularizó hasta tal punto que fue la iniciadora de un género que estableció las bases de la ópera comique française, el singspiel alemán y el origen del musical moderno americano. Mientras que Gay se ocupaba de las letras (Russel 200: 100-119), Pepusch se encargaba de la música, la composición y la adaptación de canciones populares de la época, de modo que estas melodías eran conocidas y hacían las delicias del gran público. Así, estas ballad opera se convirtieron en obras de teatro con música asequible, reconocible y pegadiza que combinaban elementos de la ópera, de las baladas, la danza, el teatro y la canción popular inglesa. Además, hay que destacar que *The Beggar's Opera* supuso el fin de la popularidad de las óperas italianas en Inglaterra, y, en segundo lugar, supuso la influencia perfecta para actuar como disparador e inspirador de un sin fin de autores que optaron por escribir sus propias ballad opera.

Este despliegue de ironía y crítica musicalizada topó en primera instancia con la negativa de Drury Lane, precisamente por ese despliegue de vicios y sátira que exhibía, aunque finalmente, se representó en Lincoln's Inn Field el 29 de junio de 1728, con lo que se convirtió en la primera ballad opera escrita y representada en la escena londinense. Este teatro consiguió representar la obra en sesenta y dos ocasiones consecutivas, lo que supuso un hito dentro de las representaciones que más perduraron a lo largo del tiempo, lo que da idea del gran éxito que logró la pieza. Gay escribió una segunda parte, *Polly* (1729), de menor calidad para algunos críticos no contó con el beneplácito de Walpole y no recibió su beneplácito por lo que no pudo representarse en los escenarios aquel año por la dura crítica política que perpetuaba y los elementos revolucionarios que incluía. De hecho, no fue hasta mucho más tarde (1777) que fue representada, cuando precisamente el género prácticamente había perdido fuerza a principios de 1750 (Russel, 2000). En el caso de *Polly* también se trata de una mezcla y pastiche de estilos, pero no existen reescrituras y versiones significativas en otros idiomas como ocurrió con *La ópera del mendigo* y Bertold Brecht y Kurt Weil. Algunos consideran que *Polly* traiciona el carácter innovador de la primera parte y la acusaban de más sentimentaloides, de menor calidad en la trama y los personajes, más previsible y atribuyen a esto que no alcanzara mayor popularidad. Sin embargo, no hay que olvidar que la censura posiblemente junto con lo efímero de la moda hiciera zozobrar la historia de la virtuosa *Polly* de modo que ésta no pudo saborear las mieles del éxito al igual que su antecesor *Macheath*. Incluso el propio autor parece preguntarse si era necesario componer la segunda parte del mendigo los primeros fragmentos que prologan al primer acto de *Polly*: “But then the pleasure of novelty is lost; and in a thing of this kind I am afraid I shall hardly be pardon'd for imitating myself, for sure pieces of this sort are not to be followed as precedents” (Gay, 2013, p77).

No obstante, *Polly* es una obra interesante que permite señalar las características más reseñables de las ballad opera y su importancia en el contexto sociocultural, permite entender el conjunto que planteó Gay y supone un interés desde una visión traductológica que permite analizar el arte de adaptar textos híbridos ligados a la música para ser cantada y los

aspectos que el proceso implica al traducir a este autor. Dentro de esas características que mencionaba antes se encuentran la sátira y humor que se burla de todo y todos, aires populares que son reconocibles y enganchan al público, que permiten intercalar textos hablados y cantos que repiten por lo general lo expuesto en la parte declamada y que presentan un pastiche de danza, pantomima, humor, picardía, democratización del arte, temas que pintan una sociedad que alberga la corrupción en todas las esferas, personajes estereotipados de los bajos fondos como el mendigo o el villano granuja, pero también de las altas esferas, de modo que las historias sencillas y los malentendidos buscan la comedia y la diversión.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo primordial de este análisis y traducción se centra en el estudio de las diferentes estrategias, los rasgos distintivos de la adaptación musical desde una perspectiva funcionalista y los problemas de traducción en este campo que plantea la subordinación entre texto-partitura-interpretación, ofreciendo una reflexión acerca de los retos a los que debe enfrentarse el traductor-adaptador al afrontar la traducción de *Polly* del EN>ES para ser cantada, una obra que no es tan conocida como la ballad opera que inauguró el género pero que permite poner de manifiesto rasgos estilísticos del autor, del propio género y permite reflexionar sobre este tipo de adaptaciones y los problemas que suscitan.

## 3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología utilizada para analizar y traducir *Polly*, se ha llevado a cabo a tres niveles (superestructural, fónico-lírico-sonoro, y morfosintáctico-léxico-sintáctico-pragmático) en base a la propuesta de Franzón. Por tanto, para el análisis de aspectos puramente relacionados con la traducción musical se han seguido las propuestas de Apter y Herman (2016), Franzon (2008), Low (2005), y Torre y Saunders (2022). Para la recopilación del corpus se utilizó el libreto (texto y música) que se compuso en 1729, se transcribieron las partituras con el software flat.io, se analizaron y se tradujeron en la combinación EN>ES las partes declamadas, así como las 71 arias.

**TABLA 1.** A continuación, se recoge una tabla con los criterios a tener en cuenta a partir de los autores mencionados que han servido como directrices en el proceso de adaptación del texto.

PROSODIA		POÉTICA	SEMÁNTICO-EXPRESIVO-SINTÁCTICO
cantabilidad y naturalidad		rima y ritmo	naturalidad y sentido
ritmo	regular o irregular binario o ternario longitud silábica	eufonia (armonía vocálica)	tonalidad mayor o menor tono y registro del texto y del sentimiento que se transmite
tempo	rápido o lento	aliteraciones (efectos estilísticos y sinestésicos)	tempo lento o rápido en función del tipo de sentimiento que se quiere expresar
acentuación y entonación	longitud silábica alternancia de sílabas tónicas-átonas y su relación con el carácter del pulso del compás	métrica: rimas (aguda, llana, esdrújula) consonante o asonante cantidad silábica (sinalefa, hiato) patrón rítmico	Estrategias y técnicas Transferencia Transposición Modulación Ecuivalencia Sinonimia Compensación Reducción Expansión Paráfrasis Generalización Creación discursiva Transcreación
fonética	vocales abiertas o cerradas consonantes		

Fuente: Principales niveles y que surgen en la traducción musical. A partir de Franzone, Low, Torre y Saunders.

## 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. NIVEL SUPERESTRUCTURAL

El hilo conductor de esta sátira es Polly, quien tras la muerte de su padre y la pérdida de su marido criminal que fue sentenciado a galeras al nuevo mundo, se ve libre para emprender el mismo marido que Macheath para reencontrar a su marido enarbolando la bandera del amor, el honor, la virtud y los valores heroicos.

**TABLA 2.** A continuación, se ha esquematizado la información, las acciones, los personajes y los temas que aparecen en cada acto.

	ACTO I	ACTO II	ACTO III
ARIAS	Arias 1-21	Arias 22-48	Arias 49-71
ACCIONES	<p>Llegada de Polly a las Indias que busca a su marido Macheath.</p> <p>Engañada y vendida como esclava por su antigua conocida Mrs Trapes que tiene un papel de proxeneta y alcahueta.</p> <p>Acosada sexualmente por el señor al que ha sido vendida Mr Ducat.</p> <p>Liberada gracias a la ayuda de Mrs Ducat que le proporciona un disfraz para que huya travestida.</p> <p>Papel cómico del bufón-sirviente Damaris que ofrece un contrapunto de las disputas matrimoniales.</p> <p>Revuelta y agitación en el país que implica a indígenas y piratas).</p>	<p>Polly escapa del amo abusador disfrazada</p> <p>Se encuentra con los piratas y experimenta la prisión.</p> <p>Se gana el favor de los piratas.</p> <p>El príncipe indígena Cawwakee es capturado injustamente.</p> <p>Jenny trata de persuadir a Morano para que no siga con los pillajes.</p> <p>Jenny trata de seducir a Polly y acusa injustamente.</p> <p>Nuevamente Polly-travestida acaba en prisión</p> <p>Polly ayuda a escapar a Cawwakee (esperanza en los valores).</p>	<p>Acciones</p> <p>Lucha entre piratas e indígenas</p> <p>Justicia poética en la que el villano es ajusticiado</p> <p>Reencuentro entre el rey y el príncipe</p> <p>Descubrimiento identidad (Polly, Morano)</p> <p>Motín</p> <p>Fin para Morano</p> <p>Boda</p>
PERSONAJES	<p>Trapes,</p> <p>Mrs y Mr Ducat</p> <p>Damaris</p> <p>Polly</p>	<p>Piratas: Morano (Macheath), Vandebuff, hacker, culverin, Cutlace, Capstern, Laguerre,</p> <p>Jenny</p> <p>Polly (disfrazada de muchacho)</p> <p>Cawwawkee</p>	<p>Pohetohee</p> <p>Ducat</p> <p>Polly</p> <p>Morano</p> <p>Piratas</p> <p>Jenny</p>
TEMAS	<p>Corrupción y falta de valores</p> <p>Disputas matrimoniales</p> <p>Tráfico de personas</p> <p>Importancia de la virtud</p>	<p>Medrar en la vida</p> <p>El viejo mundo corrompe la pureza del nuevo mundo</p> <p>Posesión de la mujer casada y egoísmo</p> <p>El amor ciego</p> <p>Dicotomía entre honor y deshonor</p> <p>Seducción y atracción bisexual</p>	<p>El vicio y la corrupción son la marca de civilización</p> <p>Pureza del pensamiento en civilizaciones no occidentales</p> <p>El amor verdadero</p> <p>Agradecimiento</p> <p>Sentimientos de gratitud y amor paterno-filial.</p> <p>Triunfo de la virtud recompensada</p> <p>Justicia poética</p>

Elaboración propia a partir del libreto de Polly

## 4.2. NIVEL FÓNICO-LÍRICO-SONORO

Atendiendo al componente musical, las arias que acompañan a los textos declamados siempre cumplen el papel de reiterar lo expuesto en la parte declamada a través de solos, duetos o canciones grupales, de modo que la función primordial de las canciones refuerza el contenido del texto recitado y por lo general detiene la acción de la trama. Incluso en algunos casos como en el tercer acto donde hay un altercado entre piratas e indígenas, la canción forma parte del contexto porque los personajes entonan una suerte de himno para arengar a la batalla. En cuanto al ritmo de las arias que componen el libreto encontramos una variedad de tempos y ritmos 6/4, 9/4, 2/4, 3/4, 3/2, C. Igualmente, se utilizan cánones o algunas melodías populares de la época como en el aria 2 *Irish ground* que es un tema que aparecía con variaciones de *The Beggar's Opera*, o el aria 5 *O Waly, Waly, up the bank* que es de origen folclórico escocés o como en otros ejemplos procedentes de otras obras anteriores, como la aria 23 que se trata de una variación sobre la ópera previa *Coriolano* o algunas variaciones sobre minuetos de Händel. Este aspecto es importante cuando hablamos de mantener la cantidad silábica, la distribución acentual y es necesario respetar la partitura del original, sobre todo cuando las melodías son familiares para el público receptor.

## 4.3. NIVEL MORFOSINTÁCTICO-LÉXICO-SINTÁCTICO-PRAGMÁTICO

Dentro del componente formal hemos matizado que tenemos textos declamados y tenemos textos que conforman las arias que se cantan. Por una parte, podemos decir que no encontramos versos rimados en el texto hablado aunque sí que encontramos arcaísmos, juegos de palabras y referencias. Sin embargo, desde el punto de vista formal presentan más interés los textos de las arias porque engloban esos aspectos y además suponen la complejidad añadida de lograr vertir al TM paralelismos (*How can you be so naughty? How can you be so slushy?*) y fraseos musicales-textuales que se repiten, estructuras pregunta-respuesta, repetición de versos con anáforas y catáforas o aliteraciones. Además, es esquema de rima en gran parte de canciones es tal que los versos impares riman con los pares, o como en otros casos en los que la rima es a través de pareados como en el aria 71, pero no existe un mismo esquema

métrico a lo largo de las arias de la obra. Es común el uso de rimas internas que aportan sonoridad y jocosidad como en *the crow, thro, fair/maids* o el uso de onomatopeyas y sonidos que pueden presentar problemas en el TM *twinkum, twankum*, así como el uso de imágenes y metáforas (*lilly, hunting, war...*) que como he señalado enfatizan la ironía y la jocosidad (como la comparación del amor inconstante como un molino). También incluye referencias a la historia, a la antigüedad clásica a la mitología (*Alexander, Helen, Cupid, o Tyburn* que era una zona de Inglaterra en la que se ajusticiaba a los criminales y en la que he optado por una generalización en el TM con la muerte más que con el lugar en sí) y a *The Beggar's Opera*.

#### 4.4. PROBLEMAS Y SOLUCIONES

En el proceso de traducción han surgido problemas de diversa índole. Por un lado, en cuanto a las partituras es complicado a veces trabajar con este formato porque en ocasiones la notación no es clara o hay partes incompletas que no se ajustan a la lógica del lenguaje musical. Además, al buscar las fuentes para utilizar la partitura a la que ajustar la traducción del texto, hay que prestar atención a posibles reorquestaciones, variaciones rítmicas, melódicas o de tempo, variaciones de arias dentro de la estructura global del libreto dependiendo de la edición, o como puede ocurrir en este caso con los arreglos de *Pepusch* y *Samuel Arnold*. Así, en mi caso trabajé con la propuesta del primero.

A veces también pueden encontrarse errores o discrepancias en la partitura en cuanto a compases (como ocurre en el aria *12 Cheshire rounds* en el que se ha producido la ruptura del fraseo original en el compás 6-7), aparecen notas sueltas a las que no se les asigna letra, faltan notas o compases por error en la edición, surgen problemas en la distribución acentual melódica, existen cambios de notación dentro de la partitura o incluso aparecen errores en la notación de las letras de los intérpretes donde no están claras las repeticiones y los versos asignados, lo que puede influenciar las posibilidades del TM. En estos casos es necesario recurrir a la lógica del lenguaje musical o tener presente al director musical.

Otra serie de problemas de traducción han surgido del texto propiamente dicho en cuanto a al tono y al estilo (especial dificultad para mantener el doble sentido y los juegos de palabras como en trumpet-strumpet), de igual modo es necesario plantearse cómo lograr la equivalencia de arcaísmos como look ye, a man hath, d'see, in troth, politics, thee, gauls, alderman, Art thou, el uso de lenguaje coloquial o slang cog (cheat), el lenguaje soez y slang: hussy, pimp, bawd, impudent strumpet, trollop, minx, slut, horrid jade, doxy, o la inclusión de nombres parlantes y personajes que ya aparecieron en *The Beggar's Opera* como Mrs Trapes (Doña Tramposa), Polly o Macheath. Incluso referencias culturales e históricas como Tyburn que ya se ha mencionado. Incluso en algunas arias como en la 48 dónde mantener la estructura en equilibrio con el sentido y la funcionalidad fue más complicado pues todo el texto de la canción estaba construido con metáforas sobre la caza y el uso del hombre por parte de los poderosos. Para mantener el tono, la forma y el sentido, así como la contabilidad, se ha recurrido a omisiones, generalizaciones, reducciones, modulaciones como se muestra a continuación.

The **sportsmen** keep **hawks**, and their **quarry** they **gain**; 11 A  
 Thus the **woodcock**, the **partridge**, the **pheasant** is **slain**. 12 A  
 What **care** and **expençe** for their **hounds** are **employ'd**! 11 B  
 Thus the **fox**, and the **hare**, and the **stag** are **destroy'd**! 12 B  
 Si **quiere** cazar no descuide al **halcón**. 11 A  
 ¡Qué **becadas** rapiñará para el **señor**!, 12 a  
 Si en **caza mayor** quiere usted **destacar** 11 B  
 con **cariño** a su **perro** le **debe tratar**. 12 B

En el siguiente ejemplo, vemos la adaptación completa propuesta para el aria *The disappointed Widow* que entona la proxeneta Trapes que vende a Polly al mejor postor.

The **manners** of the **Great** affect; 8 A  
**Stint** not your **pleasure**: 5 B  
 If **conscience** had their **genius** **checkt**, 8 A  
 How **got** they **treasure**? 5 B  
 The more in debt, run in debt the more, 9 C  
**Careless** who is **undone**; 6 D  
**Morals** and **honesty** **leave** to the **poor**, 10 C  
 As they **do** at **London**. 6 D  
 El **rico** marca el **compás** 8a  
**sin** privaciones 5B  
 y **no** se para // **a** pensar 8a

en **sus acciones**. 5B  
Se **endeuda así** cuanto **más mejor** 9C  
Nada le // importa 6d  
**Que** las **virtudes** no **tienen valor** 10C  
En la **vieja Europa**. 6d

El esquema fónico-musical está construido en la tonalidad menor que parece enfatizar el tono satírico y decadente del texto, que viene a decir que es mejor sofocar la voz de la conciencia si se quiere triunfar, pasando por encima de todos como se hace en la decadente y carente de moral Londres. Esa tonalidad menor se mantiene durante 8 compases en los que la melodía se repite dos veces, para dar paso a la tonalidad mayor de FA que parece aportar un tono de contraste irónico entre la supuesta moral y el ansia de medrar. El aria se ejecuta a un ritmo 6/4 y tempo medio.

Dentro de las estrategias que se han utilizado, algo que funciona para mantener el cómputo silábico es modificar los plurales por el singular ya que esto permite disminuir el número de sílabas, como se ha optado en el primer verso.

La sinonimia y la modulación en el segundo verso permitieron además de mantener el cómputo silábico mantener un esquema métrico que si no exacto respecto del original, sí que fuera capaz de reproducir el efecto y el tono de pleasure (placer) por privación. Se ha introducido creación discursiva en “marcar el compás” buscando un símbolo que plasmara la idea original. De igual modo la adaptación del condicional por una oración negativa, el uso del hipébaton para mantener acento y rima, la ruptura de la sinalefa en el tercer y sexto verso permiten mantener el cómputo silábico y la distribución acentual, el cambio del término específico por uno más general y la reducción (virtudes), la omisión y la modulación/ampliación de London por vieja Europa permiten reproducir el efecto y el sentido del original. En el sexto verso, la última palabra es una rima llana que no coincide con el original (rima aguda), sin embargo, esto no afecta a grandes rasgos a la cantabilidad y a la naturalidad porque el tempo permite camuflar esa discrepancia con el original.

**IMAGEN 1.** Partitura transcrita con el programa Flat.io del aria *The disappointed Widow* con el TO y el TM.

TRAPES

5

The ma nners of the Great af fect, Stint not your  
El ri co mar ca el com pás sin pri va

9

plea sure: If cons cience had their ge nius checkt, How got they  
cio nes y no se pa ra a pen - sar en sus ac -

12

trea - sure! The more in debt, run in debt the more,  
- cio - nes. Seen deu - daa - sí cuan-to más me - jor

15

Care less who is un done, Mo rals and ho nes ty  
Na da le. im por ta. Que las vir tu des no

leave to the poor, As they do at Lon don The Lon don.  
tie nen va lor en la vie - jaEu ro pa. Que ro - pa.

1. 2.

Fuente. Transcrita con flat.io

**TABLA 3.** Por último, se recoge en la siguiente tabla la reflexión sobre los criterios de Low en base al ejemplo propuesto. En rojo se señalan aquellos aspectos mejorables.

cantabilidad	naturalidad	rima	ritmo	sentido
cómputo silábico equivalente respiración respetada distribución acentual casi exacta sonoridad articulación	hipérbato rotura de sinalefas sintaxis y vocabulario coherente registro tono	esquema equivalente que emula el efecto del original	respetado	equivalente registro y tono respetado

Elaboración propia a partir de los criterios de Low en la traducción del canto traducido respecto al ejemplo anterior.

## 5. CONCLUSIONES

Fruto de la reflexión y la experiencia del proceso de traducción queda patente que existen rasgos distintivos de la traducción musical, del género y del propio autor que no siempre logran mantenerse en el libreto meta (como por ejemplo los juegos de palabras que dan origen a la polisemia y al doble sentido, pero que dada la restricción espacial no son factibles en el LM). Esto no es óbice para que equilibrando el uso de los criterios y estrategias de traducción (compensación, reducción, transcreación, paráfrasis, generalización, etc) y teniendo en cuenta aspectos como la cantabilidad, la prosodia, la melodía y la naturalidad, el resultado final respete el sentido y el tono del original, el público de la LM reciba una ballad opera traducida que respeta el tono y el sentido del original.

Por último, señalar el interés que Polly presenta para entender la historia y la sátira del argumento de Gay en su conjunto.

## 6. REFERENCIAS

- Apter, R., y Herman, M. (2016). *Translating for Singing: The Theory, Art and Craft of Translating Lyrics*. Bloomsbury.
- Franzon, J. (2008). Choices in Song Translation: Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. *The Translator*.14: 2, 2008, 373-379.
- Gay, J. (2013). *The Beggar's Opera and Polly*. Oxford Classics
- Low, P. (2003). Singable Translations of Songs. *Perspectives: Studies in Translatology*, 11: 2), 2003, 87-103. Available from: DOI: 10.1080/0907676X.2003.9961466
- Low, P. (2005). The Pentathlon Approach to translating songs. *Songs and Significance. Virtues and Vices of Vocal Translation*, 185-212.
- Russel, G (2000). Satire, lampoon, libel, slander. Munns, J. (2000) *Theatrical culture I: politics and theater*. Winn, J.A. (2000). *Theatrical culture II: theatre and music*. En N.Z. Steven (Ed.). *The Cambridge Companion to English Literature, 1650-1740*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 33-58, 82-120.
- Torre. I., y Saunders, N. (2022). *Manual de traducción y adaptación de canciones para doblaje y teatro musical (Spanish Edition)*. Universo de Letras.

## APRENDIZAJE EXPERIENCIAL UNIVERSITARIO BASADO EN LA IDENTIFICACIÓN DE RECURSOS TERRITORIALES PARA DIVERSIFICAR LA OFERTA TURÍSTICA DE LA CIUDAD DE GRANADA (ESPAÑA)

---

BELÉN PÉREZ-PÉREZ

*Universidad de Granada*

LAURA PORCEL-RODRÍGUEZ

*Universidad de Granada*

### 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la enseñanza universitaria, la Declaración de Bolonia en 1999 constituyó un hito que llevó a la Unión Europea a la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior y que, en España no comenzó sin embargo hasta el curso 2010-2011 (Roig-Vila, 2017). Entre otros aspectos, la Declaración de Bolonia sustituía el aprendizaje por objetivos por el aprendizaje por competencias. Recientemente, la Estrategia para las Universidades Europeas (COM(2022) 16 final) pretende lograr un Espacio Europeo de Educación y un Espacio Europeo de Investigación innovadores, competitivos a escala mundial y atractivos y estimular la transformación de la educación superior. En este contexto, se han producido ciertos cambios en el ámbito universitario orientados al desarrollo de metodologías activas que permitan que los estudiantes se involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje basadas, en mayor medida, en la educación por competencias y que tengan por objeto promover estrategias y metodologías que expongan a los estudiantes a la resolución de problemas del mundo real, donde puedan poner en práctica sus conocimientos y habilidades (Herrerías e Isoard, 2014). En este sentido, metodologías como el “b-learning”, la “flipped classroom” o el “learning by doing” se conciben como modalidades de enseñanza

innovadoras capaces de protagonizar el cambio metodológico necesario para el desarrollo de la universidad del siglo XXI.

Existen diversas metodologías de aprendizaje que tienen como objetivo que los estudiantes puedan conectar los contenidos teóricos que aprenden en el aula con los perfiles más demandados en el mercado profesional fortaleciéndose, en este modelo de aprendizaje, los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal (Kolb, 2014). Estas metodologías permiten que los estudiantes participen activamente en su formación mediante la recogida de información por sí mismos acerca de problemáticas reales relacionadas con la actividad turística y la propuesta de posibles soluciones que solventen o minimicen las dificultades detectadas, poniendo en práctica diversas competencias específicas y transversales desarrolladas durante su carrera académica. En este tipo de aprendizaje, el profesorado tiene un papel esencial ya que ha de diseñar y actuar como facilitador de las experiencias didácticas, guiando a los estudiantes en el desarrollo de las mismas y desarrollando sistemas de retroalimentación útiles para el desarrollo de las competencias deseadas. Por ello, el profesorado ha de poder identificar o reconocer evidencias de la manera en que los estudiantes resuelven los problemas, interpretar dichas evidencias relacionándolas con ideas teóricas sobre cómo aprenden los estudiantes para poder enfocar las actividades a su modo de aprendizaje (Buforn et al., 2017).

En este sentido, se ha demostrado que el aprendizaje experiencial puede utilizarse para incrementar la profundidad del aprendizaje, la educación y el compromiso en la educación turística (Azanza et al., 2022) y cada vez es más necesario por las exigencias de la economía global (Hawkins y Weiss, 2005). De hecho, la industria turística demanda profesionales que hayan desarrollado competencias que les permitan resolver problemas desde la innovación socialmente responsable generados por las circunstancias cambiantes del sector en el mercado global (Jovicic, 2014) que sean capaces de resolver problemas y gestionar innovaciones con criterio (Torres-Valdés et al., 2017). Es por ello que ya existen modelos pedagógicos como el “learning by doing”, basado en plantear al alumnado una serie de actividades que deben de desarrollar y que, a través de la práctica, alcanzan los objetivos de aprendizaje (Stephenson y Sangrá,

2013). Además, el “learning by doing” da lugar al aprendizaje permanente a lo largo de la vida y al desarrollo de la persona (Cassís, 2011) ya que el aprendizaje permanente será funcional y significativo (Solé y Coll, 1998). El presente trabajo explora cómo el aprendizaje vivencial y/o experiencial “learning by doing” puede incrementar las competencias de los estudiantes (González et al., 2013) y el interés por la titulación en las enseñanzas de Turismo a través del análisis de una experiencia desarrollada con 100 estudiantes de primer curso del Grado de Turismo (GTUR) y del Doble Grado de Traducción e Interpretación y Turismo (TITUR). A su vez, las experiencias didácticas desarrolladas, conectadas directamente con la práctica, pueden llegar a ofrecer resultados de interés en el entorno profesional turístico y ser útiles para planificar experiencias turísticas, diseñar estrategias turísticas y/o promover la sostenibilidad del turismo y resolver diversas problemáticas del sector.

Los resultados de esta propuesta se enmarcan dentro un proyecto de innovación docente desarrollado por un equipo multidisciplinar, basado en la virtualización de contenidos y en el desarrollo de metodologías de aprendizaje activas en diferentes Grados universitarios, basado en la necesidad de desarrollar un modelo de docencia distinto que incremente el protagonismo de los estudiantes y que permita solventar carencias formativas transversales detectadas entre el alumnado.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la propuesta ha sido desarrollar la capacidad de identificar recursos territoriales turísticos diversos y proponer itinerarios en algunos barrios de la ciudad de Granada, con el fin de diversificar su oferta turística y contribuir a la reducción de casos de “overtourism”, a través de una experiencia práctica vivencial.

Como objetivos secundarios se ha planteado mejorar algunas competencias transversales del alumnado tales como el trabajo en equipo, el manejo de encuestas, la comunicación y relaciones públicas, la comunicación oral en otras lenguas, la capacidad de análisis y síntesis y la utilización de fuentes bibliográficas diversas.

### 3. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

#### 3.1. CONTEXTO

La asignatura donde se ha aplicado la práctica de aprendizaje vivencial “learning by doing” llamada Recursos Territoriales Turísticos del Mundo, es de carácter básico, de primer curso del Grado de Turismo y de tercero del Doble Grado de Traducción y Turismo.

Por un lado, los contenidos teóricos de la asignatura se centran en los conceptos básicos del Turismo, los elementos del turismo como fenómeno espacial, los factores geográficos de la localización y el desarrollo turístico, los impactos del turismo y los grandes tipos de turismo, entre ellos el turismo urbano. Actualmente, ya existen numerosas ciudades con una importante afluencia turística que está generando impactos negativos (como la masificación de turistas denominado “overtourism”) y creando conflictos urbanos (Milano y Mansilla, 2018). En este sentido, se consideró de interés aprovechar “la ciudad” como laboratorio excepcional para analizar, medir y percibir muchos de los aspectos que se estudian en las clases teóricas sobre el turismo urbano y los impactos del turismo, utilizando este escenario desde ópticas distintas (Velasco, 2016). Granada, que atrae a un elevado número de turistas por sus atractivos culturales y monumentales (Navarro y Capote, 2021) fue la ciudad elegida. De esta forma, dado que los estudiantes cursan su titulación en esta ciudad, fue una oportunidad para acercar al alumnado a la situación turística de la ciudad, y proponer desde su óptica posibles alternativas que permitan mejorar la gestión y planificación turística. Además, es necesario diversificar la oferta turística de Granada vinculada muy fuertemente a la Alhambra (FIGURA 1) siendo necesario integrar el turismo en el marco de estrategias urbanas innovadoras en el campo de la conservación, gestión y buen uso del patrimonio cultural (Troitiño, 2009).

**FIGURA 1.** Conjunto Monumental de la Alhambra – Granada.



Fuente: Autoras (2022)

Por otro lado, la metodología práctica de la asignatura se basa en el estudio individualizado del alumno, búsqueda, consulta y tratamiento de información, resolución de problemas y casos prácticos, realización de trabajos en grupo y de forma individual y exposiciones en clase. Con la propuesta se diseñó una salida de campo a determinados barrios de la ciudad de Granada en la que el alumnado ponía en práctica los conocimientos adquiridos en aula sobre la identificación y mapeo de recursos territoriales turísticos y la recopilación de información a través de métodos participativos entre la población.

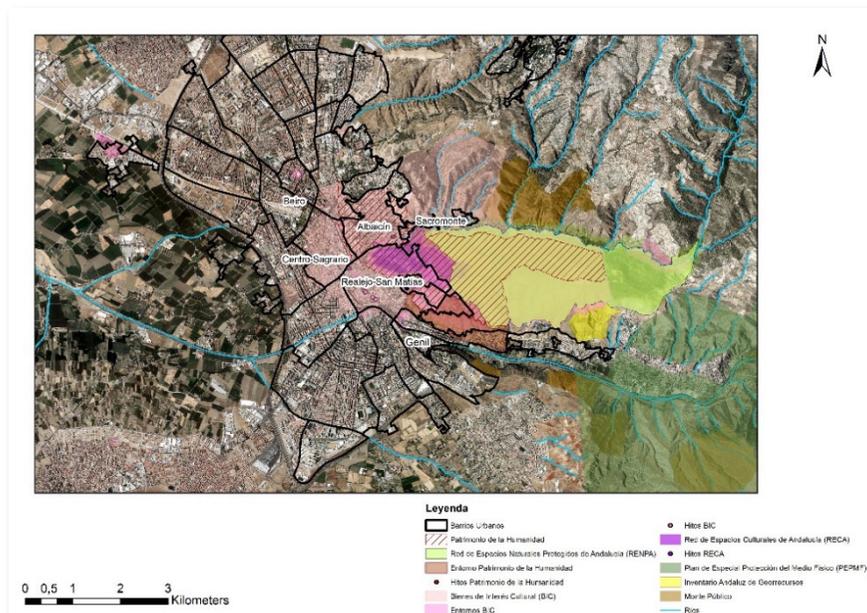
### 3.2. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha llevado a cabo en cuatro fases diferenciadas:

En una primera fase (FASE I) para la preparación de la práctica, el equipo docente realizó una revisión bibliográfica y documental para detectar estrategias útiles para involucrar a los estudiantes en el ejercicio profesional, tras la que se seleccionó una metodología basada en el aprendizaje vivencial (“learning by doing”) por considerar que era la que mejor se adaptaba a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se analizaron los recursos territoriales turísticos de los barrios/distritos de la ciudad de Granada y se seleccionaron algunas zonas en función de la concentración de recursos turísticos naturales y/o culturales (FIGURA 2). Tras esto se crearon modelos de

encuesta que servirían al alumnado a recopilar información de distintos perfiles de población (residentes, comerciantes y turistas) sobre la situación del turismo en los distintos barrios/zonas de la ciudad de Granada y sus entornos y sobre la identificación de recursos territoriales turísticos en cada área.

**FIGURA 2.** Selección de Barrios de Granada por su Patrimonio Natural y Cultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de IECA

En una segunda fase (FASE II) se presentó la actividad práctica en clase, los objetivos que se esperaban conseguir con su realización y las distintas zonas que habían sido seleccionadas para la salida de campo. Además, se expusieron algunos ejemplos tales como actividades diurnas, al atardecer o nocturnas, itinerarios, rutas teatralizadas, gymkanas, rutas especializadas, rutas de interpretación de los recursos naturales, etc., con el fin de que sirvieran de inspiración para diseñar sus propias propuestas turísticas originales.

En la FASE III se llevó a cabo una salida de campo de 5 horas de duración, en la que se distribuyeron a los estudiantes por grupos. Se les



los estudiantes tendrían que entregar las encuestas realizadas y el mapa A4 con los recursos detectados durante el recorrido señalados.

Tras el trabajo de campo, los estudiantes tendrían que reunirse por grupos para seleccionar los recursos turísticos identificados de mayor interés que serían incluidos en su propuesta turística creativa. A continuación, tendrían que elaborar un informe describiendo esta propuesta, apoyándose en referencias bibliográficas para dotar de mayor contenido y rigor a la misma.

En la FASE IV se desarrolló una puesta en común en clase, en la que se expondrían los resultados de mayor interés y se consultaría a los estudiantes por las dificultades y oportunidades detectadas durante la práctica de campo.

Por último, se llevaría a cabo una encuesta voluntaria de valoración de la experiencia práctica por parte del alumnado, con el fin de conocer su utilidad para desarrollar los contenidos propios de la asignatura (recursos territoriales turísticos, turismo urbano, planificación de actividades turísticas, orientación geográfica), ejercitar y mejorar otras competencias transversales (hablar en público, practicar idiomas), relacionar la teoría con la práctica al asumir el rol de agentes de viajes y/o consultores turísticos y mejorar su conocimiento de la ciudad de Granada. También se les consultó si la actividad desarrollada había incrementado su interés por el aprendizaje y, por último, a través de una pregunta abierta, se les pidió que indicasen qué cambiarían o cómo mejorarían la práctica de cara a futuras ediciones.

#### 4. RESULTADOS

Se han abordado los resultados en función de la experiencia entre el alumnado, el interés por este tipo de actividad para la asignatura de Recursos Territoriales Turísticos del Mundo, el rol del docente, la utilidad en el refuerzo de competencias transversales, el balance general de la experiencia desarrollada y la relación de la misma con la actividad profesional real.

#### 4.1. LA EXPERIENCIA ENTRE EL ALUMNADO

La idea de la salida de campo para la asignatura fue bien recibida entre el alumnado que, además tuvo una actitud proactiva durante toda la jornada de recopilación de información sobre el terreno (FIGURA 3). Asimismo, la gran mayoría realizó de forma satisfactoria todas las fases del ejercicio práctico, demostrando su capacidad para trabajar en equipo coordinándose y asignando a cada miembro un rol distinto en función de sus habilidades.

**FIGURA 3.** Grupo de estudiantes mapeando recursos territoriales turísticos durante la FASE II de la salida de campo.



Fuente: Autoras (2022)

También fueron capaces de manejar encuestas de diferentes perfiles de población y poner en práctica su capacidad de comunicación y relaciones públicas, incluso en otras lenguas a través de las encuestas realizadas a turistas extranjeros de distintos países. Durante la selección de información y elaboración de la propuesta, demostraron su capacidad de análisis y síntesis, así como la utilización, para llevarlas a cabo, de fuentes bibliográficas diversas.

#### 4.2. INTERÉS POR ESTE TIPO DE ACTIVIDAD PRÁCTICA EN LA ASIGNATURA

La valoración por parte del equipo docente fue muy positiva, ya que esta actividad permitió poner en práctica y asimilar de forma adecuada distintos contenidos de la asignatura de Recursos Territoriales Turísticos del Mundo.

Los alumnos fueron capaces de reconocer los diferentes tipos de recursos territoriales turísticos que había en los barrios/zonas de la ciudad de Granada que se les asignaron. Además, asimilaron y aplicaron de forma práctica los contenidos aprendidos en clase en relación con el turismo urbano, los tipos de recursos territoriales turísticos y los impactos del turismo urbano. Por otra parte, esta propuesta práctica ha conllevado tanto trabajo en grupo como autónomo por parte del alumnado.

#### 4.3. EL ROL DEL DOCENTE

El profesorado de la asignatura fue capaz de plantear una actividad que permitiese trabajar contenidos de la asignatura como son los recursos territoriales turísticos y la problemática del turismo urbano y competencias transversales de forma amena para el alumnado. Sin embargo, el análisis de las propuestas innovadoras que debían desarrollar los estudiantes ha puesto de manifiesto la dificultad que tienen para crear productos acabados, sobre todo entre los estudiantes de primer curso que aún no poseen suficiente experiencia en tareas de análisis y síntesis. También se observó la dificultad para detectar recursos en algunas de las zonas asignadas, por no tener un número suficiente de recursos turísticos para facilitar la realización de esta fase de la práctica.

#### 4.4. REFUERZO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

El diseño de una práctica de campo con las distintas fases de trabajo ha conllevado que se refuercen diversas competencias transversales. Por un lado, el alumnado supo trabajar en equipo para llevar a cabo las distintas partes de la práctica, resolvió con destreza la cumplimentación de encuestas y demostraron su capacidad comunicativa, incluso en otras lenguas y relaciones públicas. Por otro lado, la elaboración del dossier puso de manifiesto que el alumnado supo analizar y sintetizar toda la información trabajada, demostrando que sabe buscar bibliografía de interés en el tema y manejar distintas fuentes de información.

#### 4.5. BALANCE GENERAL DE LA EXPERIENCIA

La actividad propuesta fue valorada muy positivamente en la encuesta de opinión realizada al alumnado (62 encuestas) tanto por la relación

con la asignatura y la oportunidad de reforzar competencias transversales, como por el hecho de estar llevando a cabo una actividad práctica profesional propia de su titulación.

Más del 80% de los encuestados consideraron que la actividad les sirvió para conocer las problemáticas del turismo urbano y sus particularidades en Granada. El 86% expusieron que les gustaría que se realizasen más actividades prácticas en las que pudiesen asumir un rol profesional de consultor y/o agente de viajes (FIGURA 4) y el 91% expuso que con esta actividad había incrementado su interés por el aprendizaje. No obstante, en la pregunta abierta, si bien la mayoría opinaba que no cambiaría nada porque les había encantado, se encontraron propuestas tales como realizar la actividad un poco más tarde para encontrar a un número mayor de personas en la calle, ampliar las zonas propuestas para facilitar la detección de recursos, detallar un poco más las instrucciones en el material entregado, realizar entrevistas en lugar de encuestas para obtener una información más detallada de la opinión de los residentes para mejorar el turismo o que los itinerarios estuviesen previamente marcados.

**FIGURA 4.** Grado de satisfacción con la práctica.



Fuente: Autoras (2022)

A través de los trabajos presentados se extrae que la mayoría de los grupos de estudiantes fueron capaces de diferenciar recursos territoriales turísticos diversos, comprendieron los problemas que genera la carga

turística sobre la ciudad y mejoraron las competencias de comunicación en varias lenguas y relaciones públicas. De esta forma, hubo grupos que desarrollaron propuestas creativas y realmente novedosas. Sin embargo, la mayoría de los grupos de estudiantes tuvieron dificultades por la falta de experiencia para detectar recursos infrautilizados de interés y sobre todo para planificar actividades turísticas, identificándose deficiencias en algunos trabajos en relación a la capacidad de análisis y síntesis y en la búsqueda de bibliografía idónea.

No obstante, tras la realización de esta práctica, se ha observado un mayor interés por la asignatura durante el resto del semestre y una relación más distendida entre los estudiantes y de estos con los docentes.

#### 4.6. RELACIÓN DE LA PROPUESTA CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL REAL

Durante la fase de diseño, además de materiales y referencias bibliográficas clave sobre el turismo urbano y las distintas problemáticas que este tipo de turismo genera en determinadas ciudades patrimoniales, se contó con la experiencia profesional de una de las docentes en esta materia. De esta forma se desarrolló una propuesta bastante completa, tanto desde el punto de vista académico como profesional, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de trabajar en la resolución de una problemática real en relación al turismo en la ciudad de Granada.

Una vez finalizada la práctica con los estudiantes, el Ayuntamiento de Granada dio difusión a una oferta de empleo para docentes y un curso de formación encaminado a formar profesionales turísticos. Esta oferta de empleo requería detectar recursos turísticos en el destino y diseñar itinerarios turísticos sostenibles basándose en la activación de recursos culturales en barrios periféricos, recursos patrimoniales, espacios paisajísticos y recursos naturales en los entornos rurales de Granada (FIGURA 5). Los alumnos de este curso obtendrían el certificado de profesionalidad “Promoción turística e información local al visitante (HOTI0108) definiendo e implementando rutas derivadas del Programa de Sostenibilidad Turística para entornos Urbanos (Ayuntamiento de Granada, 2022).

**FIGURA 5.** Proyecto Itinerarios Turísticos Sostenibles de los Programas de Empleo y Formación del Ayuntamiento de Granada.

**Ante la separación: guía para prevenir el daño psicológico en tus hijas e hijos**



### PROGRAMAS EMPLEO Y FORMACION

- ▶ PROGRAMAS EMPLEO Y FORMACION
- ▶ FINALIDAD
- ▶ PERSONAS PARTICIPANTES
- ▶ DURACIÓN
- ▶ PROCEDIMIENTO SELECCION ALUMNADO
- ▶ PROCEDIMIENTO SELECCION PERSONAL DEL PROYECTO

**Mejora tu comercio**



### PROYECTOS EMPLEO Y FORMACION AYUNTAMIENTO DE GRANADA

▶ PROYECTO Itinerarios turísticos sostenibles

**Objetivo:**

Implantar un oferta turística basada en la activación de recursos culturales de barrios periféricos, recursos patrimoniales, espacios paisajísticos y recursos naturales de los entornos rurales de Granada.

**Descripción:**

El alumnado contratado desarrollará la siguiente formación:

1- Certificado de profesionalidad de "*Promoción turística e información local al visitante (HOTI0108), Nivel 3 de 570 horas de duración*", definiendo e implementando rutas derivadas del Programa de Sostenibilidad Turística para entornos Urbanos.





Fuente: granada.org

Esta oferta de empleo sirve como ejemplo ilustrativo de la clara vinculación directa existente entre el tipo de aprendizaje experiencial trabajado con los estudiantes y el perfil y actividades que se demandan a los profesionales del sector turístico. De hecho, los resultados obtenidos en este tipo de prácticas de innovación docente están siendo difundidos entre las autoridades locales y profesionales del sector con el ánimo de contribuir desde la universidad a la divulgación científica.

## 5. DISCUSIÓN

El presente trabajo muestra cómo las actividades de aprendizaje vivencial y/o experiencial en las ciudades tienen una buena acogida entre los estudiantes y permiten trabajar poniendo en práctica labores profesionales reales. No obstante, el aprendizaje experiencial no puede sustituir otro tipo de metodologías de aprendizaje transmisivos a través de las que se trabajan los contenidos básicos de las asignaturas. El trabajo en el aula, tanto antes como después de la práctica es necesario si se desea que el alumnado comprenda todas las fases del trabajo y que se alcance un buen desarrollo de las actividades planteadas y la consecución de los objetivos planteados.

Este tipo de ejercicios es primordial que estén conectados con los temas de la asignatura. Una de las claves para un correcto desarrollo es que las actividades han de diseñarse para abordar algunos de los contenidos tratados en la asignatura y han de adecuarse al nivel de madurez competencial de los estudiantes.

Gracias a la puesta en práctica de esta actividad se constató la expectativa generada por prácticas de este tipo entre los estudiantes, lo cual ha servido para incrementar su interés por el aprendizaje y por la titulación que están cursando. También permitió la aplicación de los conocimientos adquiridos en clase sobre el turismo urbano y sus impactos y sobre los posibles recursos territoriales turísticos que se pueden poner en valor en un territorio.

El trabajo de participación con la realización de encuestas a distintos perfiles de población en la calle ha permitido el desarrollo de habilidades de comunicación y relaciones públicas a todos los estudiantes, mostrándose muchos de ellos agradecidos al permitirles tomar el protagonismo de su aprendizaje, romper barreras comunicativas como la timidez y la introversión y asumir un rol de personas adultas.

La propuesta práctica llevada a cabo también puso de manifiesto algunas carencias y dificultades entre el estudiantado. El desarrollo de las competencias relacionadas con la puesta en práctica de la comunicación oral en otras lenguas, evidenció la falta de manejo de idiomas de un gran

número de estudiantes de primer curso que, sin embargo, agradecieron poder comunicarse con turistas extranjeros y poner en práctica la lengua inglesa, de suma importancia para su desarrollo profesional.

Se encontraron dificultades generalizadas entre el estudiantado en relación a la utilización con soltura de fuentes bibliográficas diversas y a la citación y referenciación de forma adecuada. Esto se ha reforzado en el aula con un seminario específico sobre este tema y se ha detectado una mejoría.

Sin embargo, la mayor dificultad encontrada ha sido al tratar de que los estudiantes hagan tareas de análisis y síntesis de forma adecuada de la información recopilada, lo que ha mostrado una falta de capacidades competenciales en esta línea, en alumnos de primer curso, lo que requerirá la simplificación de la práctica para futuras ediciones y el trabajo a través de pequeñas tareas para reforzar este tipo de competencias más complejas de adquirir.

## 6. CONCLUSIONES

La enseñanza de determinados contenidos sobre turismo empleando la metodología “learning by doing” ha resultado innovadora para los estudiantes de Turismo que han formado parte de ella. Este tipo de metodologías de aprendizaje que tienen como objetivo conectar los contenidos teóricos adquiridos en el aula con la parte más práctica de su perfil profesional, ha demostrado que el aprendizaje experiencial puede emplearse para profundizar el aprendizaje en materia turística. El diseño de un ejercicio que ha estado compuesto de diversas fases de trabajo ha permitido que el alumnado tenga que poner en práctica diversos roles, trabajar en grupo y manejar y gestionar información de diversa naturaleza.

Gracias a la propuesta realizada, el equipo docente ha identificado los puntos fuertes y las deficiencias entre el estudiantado.

La mayoría de los estudiantes fueron capaces de diferenciar recursos territoriales turísticos diversos, comprendieron los problemas que genera la carga turística sobre un ámbito urbano y resolvieron con destreza la cumplimentación de encuestas, demostrando aptitudes de comunicación

en varias lenguas y relaciones públicas. Si bien es cierto que la práctica también puso de manifiesto las lagunas y/o deficiencias de algunos estudiantes en esas competencias transversales.

Asimismo, hubo casos de estudiantes que encontraron dificultades para planificar actividades turísticas creativas a partir de los datos tomados en el trabajo de campo y las encuestas, con deficiencias en la capacidad de análisis y síntesis y en la búsqueda de bibliografía idónea. Esto confirma la necesidad de adecuar las actividades prácticas al nivel de madurez competencial que poseen los estudiantes en función del curso académico y Grado de procedencia.

La actividad propuesta fue valorada muy positivamente por el estudiantado y sirvió para mejorar el aprendizaje en la asignatura e incrementar su interés por la titulación mediante la simulación de una actividad próxima a la que se ejerce en su ámbito profesional. De hecho, se ha demostrado la vinculación directa de este tipo de aprendizaje experiencial con la actividad profesional desarrollada por los profesionales del sector turístico.

Por último, la práctica reforzó el conocimiento de los estudiantes sobre la problemática del turismo urbano y sobre los posibles recursos territoriales turísticos que se pueden poner en valor en un territorio para diversificar la oferta turística y descongestionar los recursos más demandados. Esto demuestra que la práctica “learning by doing” alcanzó el objetivo general planteado.

Sin embargo y, a pesar del éxito obtenido, se considera que el aprendizaje experiencial no debe ser la única metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que debe de ser complementaria a otras, ya que enriquecerán las distintas formas de adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Además, la práctica de esta modalidad de enseñanza innovadora será más efectiva si se acompaña de un trabajo previo y posterior en las aulas que permita el buen desarrollo de las actividades planteadas y la consecución de los objetivos deseados.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente “VIR-TUACTIVE: Virtualización de contenidos y desarrollo de metodologías activas en diferentes Grados” (PID 22-132), subvencionado en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO 2022-2023 de la Universidad de Granada. Está formado por un equipo multidisciplinar de economistas, geógrafos, ambientólogos y sociólogos que imparte docencia en diversos Grados de Turismo, Geografía y Gestión del Territorio, Ciencias Ambientales y Antropología. Este proyecto está basado en metodologías de aprendizaje activo y tiene como objetivo poner en práctica metodologías innovadoras como la expuesta en el presente capítulo.

## 8. REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Granada (2022). Programas de Empleo y Formación. <https://www.granada.org/inet/empleo.nsf/byclave/CADMHQF>
- Azanza, G., Fernández-Villarán, A., & Goytia, A. (2022). Enhancing Learning in Tourism Education by Combining Learning by Doing and Team Coaching. *Education Sciences*, 12(8), 548. <https://doi.org/10.3390/educscil2080548>
- Buform, À., Zorrilla, C., & Fernández-Verdú, C. (2017). Un experimento de enseñanza: mirar profesionalmente el pensamiento de los estudiantes cuando resuelven problemas realistas. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, (pp. 88-96). Barcelona: Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/71093>
- Cassís Larrín, A. J. (2011). Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad. *Compás empresarial*, 3 (5), 14-21. Universidad del Valle-Bolivia. <https://yolotli.files.wordpress.com/2014/01/donald-schon.pdf>
- González, A. B., Rodríguez, M. J., Olmos, S., Borham, M., & García, F. (2013). Experimental evaluation of the impact of b-learning methodologies on engineering students in Spain. *Computers in Human Behavior*, 29 (2), 370-377. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.02.003>
- Hawkins, D. E., & Weiss, B. L. (2005). Experiential education in graduate tourism studies: An international consulting practicum. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 4 (3), 1-29. [https://doi.org/10.1300/J172v04n03\\_01](https://doi.org/10.1300/J172v04n03_01)

- Herrerías Brunel, C., & Isoard Viesca, M. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, (43), 01-16.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a14.pdf>
- Jovicic, D. Z. (2014). Key issues in the implementation of sustainable tourism. *Current Issues in Tourism*, 17 (4), 297-302.  
<https://doi.org/10.1080/13683500.2013.797386>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Milano, C., & Mansilla, J. A. (2018). Ciudad de vacaciones. Conflictos urbanos en espacios turísticos. Pol·len Editions. <https://bit.ly/3LEPKEY>
- Navarro Valverde, F. A., & Capote Lama, A. (2021). ¿Overtourism en la ciudad de Granada?: Una aproximación a la percepción de turistas, residentes y partidos políticos locales. *Cuadernos Geográficos*, 60 (1), 35-53.  
<https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v60i1.13717>
- Roig-Vila, R. (2017). Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.  
<https://bit.ly/3VouZqP>
- Solé, I., y Coll, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Ed.). *El constructivismo en el aula*, (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Stephenson, J., & Sangrá, A. (2013). Modelos pedagógicos y e-learning. Barcelona: UOC. <https://bit.ly/44hC68D>
- Torres-Valdés, R. M., Castro Spila, J., Lorenzo Álvarez, C., & Santa Soriano, A. (2017). Aprendizaje experiencial: Diseño de un laboratorio de innovación social y turismo sostenible. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria: diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, (pp. 452-461). Barcelona: Octaedro.
- Troitiño Vinuesa, M. Á. (2009). Turismo y sostenibilidad: la Alhambra y Granada. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 20, 377. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/4INDoXj>
- UE-27 COM (2022) 16 final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.  
<https://education.ec.europa.eu/es/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities?>
- Velasco González, M. (2016). La ciudad como recurso docente. Aprendizaje en el lugar (place based learning) y aprendizaje experiencial (experiential learning). Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/40Wzn1C>

## EL LIDERAZGO COGNITIVO EN EL/LA DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

---

MARÍA DEL MAR CAMÚS FERRI  
*Universidad de Alicante*

MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ  
*Universidad de Alicante*

INÉS LOZANO CABEZAS  
*Universidad de Alicante*

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación en la universidad parte de una de las medidas cruciales para el aprendizaje general, el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de una efectiva y eficaz competencia profesional: la de aprender a aprender (Villaroel y Bruna, 2017). Este tipo de aprendizaje ha de contemplar de forma inmediata y necesaria la educación del pensamiento en el estudiantado, puesto que aprender a aprender implica incentivar la reflexión sobre lo que se aprende, cómo se aprende, por qué y para qué se aprende y cómo se puede mejorar el proceso formativo (Velandia et al., 2019).

El/la docente de universidad ha de gestionar la enseñanza considerando este principio que favorece el aprendizaje competencial para que el alumnado adquiera una formación práctica que lo prepare para utilizar recursos y estrategias prácticos y tomar decisiones que favorezcan su labor en un contexto profesional real (Gil et al. 2018; Guzmán, 2018). En este sentido, es necesaria una didáctica comunicativa fundamentada en el liderazgo cognitivo (Jaramillo-Baquerizo et al., 2019; Jerez et al., 2016; Talledo et al., 2023; Raynaudo y Borgobello, 2018), esto es, la organización de situaciones formativas en la que el profesorado incentive el pensamiento y los procesos cognitivos que permiten al estudiantado la reflexión y la consolidación de los aprendizajes a través de una

de las herramientas básicas de que se sirve un/a docente para generar aprendizaje: la comunicación. Ésta, unida a la didáctica, y a la organización de situaciones intercomunicativas de aprendizaje, es generadora de distintos tipos de pensamiento: reflexivo, analítico, práctico y creativo (Bezanilla et al. 2018; Orozco et al., 2018), que ayudarán al alumnado a solucionar problemáticas relacionadas con su futura labor profesional.

Asimismo, la comunicación didáctica se considera promotora de capacidades cognitivas básicas, como la atención, la concentración, la percepción y la memoria, esenciales en cualquier aprendizaje y actividad para la vida; y, además, activadora de capacidades cognitivas superiores, como es la motivación, el lenguaje, la planificación de estrategias, la formulación de metas, la toma de decisiones, la inhibición, la flexibilidad, imprescindibles en cualquier tanto laboral como personal (Balaguer et al., 2018; Brooman et al., 2015; Cuadrado y Fernández, 2011; González-Cacho y Abbas, 2022; Khan et al, 2017; Ortiz et al., 2015). En otras palabras, aprender a pensar en el ámbito educativo universitario depende, en gran medida, de la capacidad didáctica y comunicativa del profesorado y la gestión del liderazgo cognitivo que puede incrementar en mayor o menor proporción el conocimiento práctico necesario y crucial para abordar situaciones profesionales (Gallego y Araque, 2019; Pupo, 2014; Villa, 2020), en las que el profesionalista ha de demostrar que tiene la capacidad de dirigir su pensamiento de forma profesional para actuar de forma eficiente y eficaz en cualquier situación de su ámbito laboral.

El liderazgo, en la figura del profesorado universitario, es una capacidad sustancial puesto que el estudiantado precisa de un guía que ejerza una influencia positiva, entusiasta y motivadora hacia el logro de sus objetivos y el deseo por el aprendizaje a lo largo de la vida y, en específico, el aprendizaje permanente y el deseo constante de formarse en el ámbito de su profesión (González-Cacho y Abbas, 2022; Santiago y Sánchez, 2020). A pesar de que el desarrollo de otras capacidades en el alumnado que le permitan desenvolverse en contextos reales profesionales y desarrollar su profesión es vital (habilidades comunicativas, interpersonales, estratégicas), las capacidades cognitivas que le permiten desarrollar su pensamiento y orientarlo adecuadamente hacia el éxito en su actuación

profesional, tal y como exponen Laisequilla (2018), Sabariego et al. (2019) o Vendrell y Rodríguez-Mantilla (2020), son clave.

El/la docente dedicado a la enseñanza en la Educación Superior no solo debe de controlar las situaciones de aprendizaje para la transmisión de información, sino para la transformación del pensamiento de un estudiantado que necesita adquirir las competencias que le van a permitir aprender a pensar para actuar con éxito y resolución efectiva y eficaz en su ámbito profesional. Una de las herramientas de las que el profesorado universitario dispone y de que puede servirse para ello son, sin duda, la didáctica y la comunicación. Una, por ser la forma de proceder en el aula que desarrolla con aras a estructurar el pensamiento del alumnado y dirigirlo hacia la calidad y la excelencia del aprendizaje para y por su profesión. La otra, por ser el medio primordial a través del cual se interactúa con el estudiantado en el aula. El aprendizaje de excelencia y de calidad, en la Educación Superior, es resultado, en consecuencia, de la actividad docente y de la capacidad para el liderazgo que caracteriza su práctica diaria e involucra al estudiantado en el proceso de aprendizaje y de formación para la capacitación profesional.

## 2. OBJETIVOS

Este estudio se realiza, por tanto, con el objetivo de conocer la concepción del profesorado de Educación Superior acerca de la comunicación didáctica como recurso valioso para la promoción del pensamiento del estudiantado; identificar las capacidades cognitivas que estimula cuando establece interacción comunicativa con el mismo; analizar las dificultades que encuentra para el liderazgo cognitivo como agente comunicativo en el aula y establecer propuestas de mejora que favorezcan el desarrollo comunicativo en el aula y el fomento del pensamiento del alumnado, orientando su formación al aprendizaje competencial.

## 3. METODOLOGÍA

En este estudio, se ha utilizado una metodología de investigación cualitativa que busca comprender el fenómeno de la comunicación didáctica como recurso vital para el liderazgo cognitivo del grupo-clase

universitario, para lo que se han analizado experiencias cotidianas educativas y la profundidad de una realidad que va más allá de lo plausible (Flick, 2004; Huber et al., 2013; Kelchtermans, 2014; Vasilachis, 2006). Se optó por la biografía-narrativa, al tratarse de una estrategia específica de la metodología cualitativa en educación (Bolívar y Domingo, 2019), la cual nos permite acercarnos a una adecuada comprensión del fenómeno de estudio sobre los procesos comunicativos que se desarrollan en los espacios educativos universitarios (Giner et al., 2018).

### 3.1 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LAS/LOS PARTICIPANTES

Durante el año 2022, participaron 50 docentes dedicados a la enseñanza en la Educación Superior de la Universidad de Alicante. De la totalidad, 68% eran mujeres (n=34), y el 32% eran hombres (n=16). La media de edad oscilaba entre los 30 y los 50 años. La muestra fue intencional, y no probabilística.

### 3.2 INSTRUMENTOS

La entrevista semi-estructurada fue el instrumento que se utilizó, en este caso, con el propósito de recopilar los datos y favorecer el alcance de nuestro estudio (Trindade, 2016). Esta entrevista fue validada por tres expertos en educación e investigación cualitativa. Se elaboró a partir de una serie de cuestiones abiertas y preestablecidas a las que las/los participantes respondieron, diseñadas de acuerdo con los objetivos de investigación planteados para el trabajo.

### 3.3 PROCEDIMIENTO

Las entrevistas se recogieron vía e-mail con el consentimiento de las/los participantes. Para ello, se informó sobre el propósito del estudio y se aseguró la participación voluntaria y el anonimato de los datos. Una vez recogidos los datos, se diseñó el sistema de codificación a través del método deductivo, validado por tres expertos en investigación cualitativa. Con este sistema, se realizó el análisis de las secuencias narrativas mediante el programa informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2012).

De este modo, los códigos y subcódigos obtenidos se describieron en la sección de resultados y se argumentaron en la de discusión.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados se han clasificado en 4 temáticas relacionadas con los objetivos de investigación planteados para el estudio. Además, se muestran, a continuación, organizados en tablas que contienen los códigos hallados tras el análisis de las 791 secuencias narrativas de los participantes. Para el análisis y descripción de los resultados se ha valorado el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (%FA).

##### 3.1 TEMÁTICA 1

La Tabla 1 contiene los códigos y subcódigos referidos a la temática 1 de nuestro estudio, con los que ha sido posible analizar *la percepción del profesorado universitario sobre la comunicación didáctica y su relación con el liderazgo cognitivo*. De acuerdo con éste, la comunicación didáctica es un proceso de interacción comunicativa que se desarrolla en el aula en la que docente y discente se implican con el propósito de que el estudiantado active su pensamiento y se favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se advierte a través del código *1.1 Interacción comunicativa*, el cual recibe el mayor porcentaje en contraste con el resto de códigos para esta temática:

Interrelacionarte con los alumnos para que piensen como lo harían en su profesión. (Participante 32)

Interrelacionarte con los alumnos para que piensen como lo harían en su profesión. (Participante 41)

**TABLA 1.** *Percepción sobre comunicación didáctica y liderazgo cognitivo*

Códigos inferenciales Temática 1. Comunicación didáctica y liderazgo cognitivo	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
1.1 Interacción comunicativa	68	28,69%	1,36	68
1.2 Liderazgo cognitivo	67	28,27%	1,34	67
1.3 Liderazgo didáctico-pedagógico	52	21,94%	1,04	52
1.4 Capacitación profesional	50	21,10%	1,00	50

El código *1.2 Liderazgo cognitivo* contiene los hallazgos con los que el profesorado participante advierte, casi en la misma proporción que con el código anterior (28,27%), que la comunicación didáctica requiere que la o el docente tenga capacidades para el liderazgo cognitivo dado que se pretende que, a través de la interacción comunicativa, el profesorado oriente el pensamiento del estudiantado y se forme adecuadamente:

Comunicación didáctica es liderar a tus alumnos para que piensen, que es lo que necesitan cuando vayan a trabajar, que piensen. (Participante 11)

Tú te relacionas con los estudiantes para que piensen y transmitan pensamiento, y tienes que saber gestionarlo. (Participante 25)

Tal y como se figura en los siguientes fragmentos, con el código *1.3 Liderazgo didáctico-pedagógico*, se identifica, aunque de forma más liviana (21,94%), que, para el profesorado de Educación Superior, las habilidades didácticas y pedagógicas de que dispone son esenciales puesto que van a posibilitar en mayor o menor medida que la interacción comunicativa que se desarrolla en las aulas universitarias sea efectiva y eficaz y logre que el alumnado aprenda a pensar y a transmitir su pensamiento con aras a su actuación futura laboral:

Necesitas de tu didáctica y de lo que sabes de pedagogía para que la comunicación tenga éxito, porque no es solo hablar. (Participante 08)

Un docente sin una buena didáctica no va a ninguna parte por mucho que comunique mil cosas en clase, es más que hablar. (Participante 34)

Del mismo modo, como se detalla en la Tabla 1, y casi con el mismo porcentaje de frecuencia absoluta que el anterior código (21,10%), se

desvela que uno de los objetivos principales que el profesorado se plantea para con su alumnado es capacitarlo para que aprenda a pensar y actuar adecuadamente en cualquier situación relacionada con el desempeño de la profesión para la cual se está preparando durante su trayectoria formativa universitaria (*1.4 Capacitación profesional*):

Interactuando logras capacitarlo para que entiendan como deben de hacer en su profesión el día de mañana. (Participante 08)

Tienes que hacer, con esa comunicación que incitas en el aula, que tengan otras capacidades que les sirvan para su futuro. (Participante 34)

### 3.2 TEMÁTICA 2

En la Tabla 2, se muestran los códigos referidos a la temática 2 que se corresponde con esta investigación, a través de los que es posible comprender *el desarrollo cognitivo que se produce en el estudiantado a través del proceso de comunicación didáctica generado por el/la docente en el aula de Educación Superior*.

Por un lado, a la luz de los resultados, es visible que, para las/los participantes, es importante utilizar la comunicación didáctica en el aula debido a que, al establecer relaciones comunicativas con el estudiantado, desarrollan, en el mismo, distintos tipos de pensamiento, como el analítico, el reflexivo, el práctico y el creativo, lo que se advierte a través del código *2.1 Tipos de pensamiento*, cuyo porcentaje destaca sobre el resto (38,23%):

Es muy interesante hacer que comunique el estudiante porque le das la oportunidad para que piense, analice y reflexione. (Participante 22)

El alumnado tiene que intercomunicarse con nosotros y el resto puesto que es cuando logra que lo que aprende sea algo práctico y piense y cree ideas. (Participante 47)

**TABLA 2.** Desarrollo cognitivo producido a través del proceso de comunicación didáctica

Códigos inferenciales Temática 2. Desarrollo cognitivo producido	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
2.1 Tipos de pensamiento	86	38,23%	1,72	86
2.2 Capacidades cognitivas básicas	74	32,89%	1,48	74
2.3 Capacidades cognitivas superiores	65	28,88%	1,30	65

Por otro lado, se concibe, notablemente, aunque de forma menos destacada (32,89%), que, para el profesorado de Educación Superior, generar interacción comunicativa en los espacios educativos universitarios es beneficioso puesto que, de acuerdo con sus narrativas, se desarrollan capacidades cognitivas básicas como la atención, la percepción, la concentración y la memoria, esenciales para actuar adecuadamente en cualquier contexto laboral profesional, así como personal (2.2 *Capacidades cognitivas básicas*):

Al interactuar, el alumno focaliza su atención y percepción en eso que le está interesando para ser un buen profesional. (Participante 15)

Si no se implica el alumno, lo que pasa es que no se concentra y no puede recordar lo importante porque no está concentrándose en ello. (Participante 27)

Además, se indica, con una ligera diferencia representada con el 28,88%, que las relaciones comunicativas que el profesorado establece en el aula para implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje son esenciales debido a que se promueven distintas capacidades cognitivas como el lenguaje, la motivación, la toma de decisiones, la planificación de estrategias, la formulación de metas, la inhibición y la flexibilidad, todas ellas clave para el desarrollo de cualquier actividad laboral y personal (2.3 *Capacidades cognitivas superiores*):

Haces que vaya promoviendo cosas como que sepa cuando tiene que utilizar el lenguaje, cuándo ha de inhibir o inhibirse, que tome una decisión, y son cosas básicas en la vida y en una profesión. (Participante 26)

Si el alumno interactúa, pasan cosas maravillosas como que se motiva, por ejemplo o planifica estrategias para solucionar un debate o cualquier ejercicio o actividad que hacemos en el aula. (Participante 32)

### 3.3 TEMÁTICA 3

Los códigos que identifican la temática 3 de nuestra investigación advierten las dificultades que el profesorado de Educación Superior encuentra al promover la comunicación didáctica en el aula y establecer liderazgo cognitivo durante este proceso, recogidos, como se observa a continuación, en la Tabla 3.

En este sentido, el profesorado participante considera notablemente, lo que se manifiesta en un 36,36%, que una de las dificultades que encuentra para promover la comunicación didáctica en el aula y liderar y orientar el pensamiento del grupo-clase para capacitarlo profesionalmente está relacionada con la actitud pasiva que caracteriza al propio alumnado. El estudiantado está educado para ser un sujeto pasivo en el proceso de aprendizaje que se genera en el aula, y esto obstaculiza su participación e implicación en el proceso comunicativo (*3.1 Pasividad alumnado*):

El alumno está acostumbrado a no hacer nada más que escuchar, pero no se implica, así es difícil una comunicación didáctica efectiva. (Participante 15)

Para que haya comunicación, el alumno tiene que hacer cosas, y le cuesta por ser tan pasivo en clase, está educado para eso. (Participante 43)

**TABLA 3.** Dificultades para promover la comunicación didáctica y ejercer liderazgo cognitivo

Códigos inferenciales Temática 3. Dificultades encontradas	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
3.1 Pasividad alumnado	60	36,36%	1,20	60
3.2 Sesiones magistrales	48	29,09%	0,96	48
3.3 Aprendizaje descontextualizado	35	21,21%	0,70	35
3.4 Medios distractores	22	13,34%	0,44	22

Por otro lado, señalan, aunque más ligeramente, esto es en un 29,09%, que muchas sesiones formativas se realizan todavía siguiendo la línea didáctica magistral tradicional, y no se desarrollan suficientes situaciones de aprendizaje que incentiven la interrelación entre profesorado y alumnado y, en consecuencia, esto afecta a su proceso de reflexión sobre lo que aprende y para lo que el estudiantado se forma (*3.2 Sesiones magistrales*):

Aun pecamos con clases demasiado tradicionales, que hacen que la comunicación siga siendo, sobre todo, en una dirección. (Participante 16)

Nuestra didáctica falla a veces por ser muy magistral, y esto impide que haya feedback en dos direcciones. (Participante 38)

También, se explica, aunque con una menor cantidad de hallazgos (21,21%), que el aprendizaje se encuentra, en ocasiones, descontextualizado y, si el alumnado no percibe que lo que aprende le va a servir en la práctica de su profesión, desconecta del proceso comunicativo generado en el aula (3.3 *Aprendizaje descontextualizado*):

Creo que el alumno no ve la utilidad de lo que aprende, igual deberíamos insistir más. (Participante 28)

La formación que tiene el estudiante en la universidad no sabe cómo trasladarlo a lo que le va a servir, algo que debemos de cambiar. (Participante 41)

Otro de los motivos mencionados, en menor proporción (13,34%), son los medios distractores como pueden ser chats abiertos, o redes sociales, que desvían su foco de atención del aprendizaje (3.4 *Medios distractores*):

Tienen muy cerca distracciones, como los móviles y en ellos las redes sociales. (Participante 07)

Muchos chats a los que acceden silenciosamente, y ya está, no atienden. (Participante 33)

#### 3.4 TEMÁTICA 4

Para la Temática 4, se han identificado los códigos que se recogen en la tabla 4 de nuestro estudio, como se observa continuación, siendo posible haber concluido el estudio con algunas *propuestas de mejora que favorecen el desarrollo de la comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo en el aula de Educación Superior*.

En concreto, el profesorado de Educación Superior que ha participado en esta investigación está de acuerdo en que, para mejorar las interacciones comunicativas en el aula, es necesaria una didáctica intercomunicativa que supere las tradicionales clases magistrales e incentive la participación del alumnado en el proceso, lo que se manifiesta con un destacado 31, 10%, con el código 4.1 *Didáctica intercomunicativa*:

Lo primero que tiene que cambiar es nuestro enfoque didáctico, hacerlo más participativo. (Participante 26)

Nuestra forma de enseñar tiene que traspasar lo tradicional, y hacerlo más dinámico e interactivo, que el alumno haga, no solo se siente a escuchar. (Participante 37)

**TABLA 4.** *Propuestas de mejora que favorecen el desarrollo de la comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo en el aula de Educación Superior*

Códigos inferenciales Temática 4. Propuestas de mejora	Frecuencia Absoluta	%FA	Media	Casos con hallazgos
4.1 Didáctica intercomunicativa	51	31,10%	1,02	51
4.2 Aprendizaje proyectos	45	27,44%	0,90	45
4.3 Aprendizaje retos	30	18,29%	0,60	30
4.4 Comunidades aprendizaje	21	12,80%	0,42	21
4.5 Ejercicios resolutivos	17	10,37%	0,34	17

Asimismo, se detalla, en segundo lugar, como se aprecia en la comparativa de los códigos presentados en la tabla 4 (27,44%), que la realización de proyectos e investigaciones en profundidad pueden mejorar las relaciones comunicativas entre docentes y discentes puesto que implica al alumnado en el aprender haciendo y buscan cauces comunicativos con el profesorado, que le ayude a solucionar la problemática de investigación para la que se encuentra implicado (4.2 *Aprendizaje proyectos*):

Incluir más proyectos en nuestras sesiones podría ayudar, porque se ven más implicados y la comunicación aumenta y gana. (Participante 04)

Que hagan investigaciones orientadas por nosotros, para que tengan ganas de preguntar, transmitir, compartir. (Participante 39)

Aunque con menor número de narrativas identificadas, representadas con un 18,29%, se indica que el aprendizaje basado en retos también podría favorecer el desarrollo de la comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo en el aula de Educación Superior dado que el alumnado se encuentra con una problemática cercana y próxima a su profesión que ha de solucionar y requiere aprender a pensar y preguntar constantemente para hallar la solución (4.3 *Aprendizaje retos*):

Ponerles más problemas en forma de retos a los que tengan que enfrentarse en su trabajo futuro porque se van a comprometer más y participan más al querer ver cómo actuarían en ese caso para solucionarlo. (Participante 25)

Los retos siempre hacen que haya más interacción porque buscan constantemente la validación para ver si eso que piensan realmente es adecuado para solucionar el problema. (Participante 46)

De acuerdo con las narrativas de las/los participantes, se desvela, levemente (12,80%), que la inclusión de comunidades de aprendizaje es interesante, ya que promueven la interacción comunicativa y la participación activa del alumnado en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje diseñadas para su formación (4.4 *Comunidades aprendizaje*):

Cosas como tertulias de las comunidades de aprendizaje ayudan mucho. (Participante 02)

¿Por qué no formar grupos interactivos? Les implica mucho más. (Participante 31)

Finalmente, se menciona, ligeramente (10,37%), que la realización de ejercicios resolutivos vinculados con su labor profesional es otro recurso que impulsa el liderazgo cognitivo y el desarrollo de la comunicación didáctica en el aula universitaria dado que les invita a pensar y a interactuar para acordar la solución al ejercicio elaborado por el/la docente (4.5 *Ejercicios resolutivos*):

Ponerles situaciones en forma de ejercicios que tengan que resolver, y que para ello tengan que pensar y compartir su pensamiento. (Participante 29)

Algunos ejercicios con situaciones que les haga reflexionar y pensar e interactuar para llegar a un acuerdo. (Participante 44)

## 5. DISCUSIÓN

Tras la realización de este estudio, se constata una estrecha relación entre el desarrollo de la comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo que el/la docente es capaz de promover en el aula para que el proceso de aprendizaje del estudiantado universitario sea de calidad y excelencia. Además, se ha favorecido el alcance de los objetivos que se habían propuesto para esta investigación, estructurándose los resultados en cuatro temáticas, que nacen de las entrevistas recopiladas y el análisis de las narrativas de las/los participantes.

Con este propósito, y, desde las contribuciones de las/los participantes, se desvela que la comunicación didáctica es, para el profesorado de Educación Superior, un proceso de interacción comunicativa que acontece en las aulas universitarias en el que éste participa, con sus habilidades

didáctico-pedagógicas, para liderar el pensamiento del estudiantado y orientarlo con el objeto de capacitarlo exitosamente a la resolución de situaciones relacionadas con su profesión (Laisequilla, 2018; Sabariego et al., 2019; Vendrell y Rodríguez-Mantilla, 2020). Sin esta orientación cognitiva, el estudiantado puede adquirir saberes; sin embargo, difícilmente puede prepararse para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a pensar, aprender a actuar y aprender a sentir que desenvolverse en un ámbito profesional requiere una implicación exitosa, análisis, reflexión y voluntad propia (Velandia et al., 2019; Villaroel y Bruna, 2017).

Además, se desvela que, específicamente, la comunicación didáctica posibilita el desarrollo cognitivo del estudiantado en los contextos educativos en general, y universitarios en particular (Jaramillo-Baquerizo et al., 2019; Jerez et al., 2016; Talledo et al., 2023), debido a que, al establecer interacción comunicativa con el estudiantado e implicarlo en el proceso de aprendizaje, se promueven capacidades cognitivas básicas como la percepción, la atención, la concentración y la memoria; además de capacidades cognitivas superiores como el lenguaje, la toma de decisiones, el proceso de inhibición, de flexibilización, la motivación, la formulación de metas y la planificación de estrategias (Gil et al. 2018; Guzmán, 2018). En otras palabras, se incentiva el desarrollo de la cognición, y se lidera el pensamiento para que adquiera practicidad en su ámbito laboral, así como los procesos cognitivos del análisis y la reflexión (Bezánilla et al. 2018; Orozco et al., 2018), base para la solución de cualquier circunstancia relacionada con el ámbito laboral para el cual el estudiantado de universidad se está formando.

No obstante, se destacan ciertas dificultades que obstaculizan que la comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo se relacionen y puedan desarrollarse en las aulas de Educación Superior de forma efectiva y eficaz (González-Cacho y Abbas, 2022; Santiago y Sánchez, 2020). El primer motivo es la actitud pasiva que caracteriza al estudiantado y con la que el profesorado tiene que lidiar para que la comunicación sea fluida y pueda orientar y reorientar su pensamiento, para construir el saber para el cual se están preparando profesionalmente y que le va ayudar a comprender su profesión en mayor medida y a aprender a pensar como profesional del ámbito al que se va a dedicar en un futuro. Ciertamente, el

sistema educativo ha preparado al alumnado para adquirir información y tener una actitud de escucha pasiva en el aula, por lo que el profesorado debe hacer uso de una didáctica más interactiva para reorientar este comportamiento pasivo del alumnado (González-Cacho y Abbas, 2022; Khan et al, 2017). Otra de las razones es que siguen existiendo las sesiones tradicionales magistrales en las que la principal actividad es la transmisión de información, incentivando, en el mismo sentido, la actitud pasiva del estudiantado en su proceso formativo (Barrio y Barrio, 2018; Khan et al, 2017). En adición, se especifica que el aprendizaje, en ocasiones, se encuentra descontextualizado, es decir, el alumnado no encuentra sentido práctico a lo que aprende y esto provoca que se desvincule de su responsabilidad formativa (Sierra et al., 2019). Los medios distractores, como las redes sociales a las que tienen acceso, desvían, además, su atención del proceso de aprendizaje (Cornejo y Parra, 2016), lo que fomenta que las relaciones comunicativas entre profesorado y alumnado sean mínimas, y el liderazgo cognitivo sea limitado.

Finalmente, se dilucida que el profesorado de Educación Superior está de acuerdo en que se puede mejorar el proceso de comunicación didáctica y el liderazgo cognitivo en los espacios universitarios, y superar estas dificultades, para lo que, por una parte, debe desarrollar una didáctica interactiva e intercomunicativa que permita al alumnado ser partícipe del proceso de reflexión y de construcción de los saberes que les permitirán comenzar a conformar su identidad profesional (Gallego y Araque, 2019; Pupo, 2014; Raynaudo y Borgobello, 2018; Villa, 2020). Para ello, a la luz de los resultados, se señala que la inclusión de propuestas didácticas fundamentadas en el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en retos son acertadas dado que el alumnado tiene que investigar problemáticas y enfrentar desafíos cognitivos para hallar soluciones prácticas a situaciones relacionadas con la realidad laboral a la que se va a enfrentar en un futuro; y esto provoca que se genere discusión y reflexión compartida entre profesorado y alumnado y entre el alumnado mismo (Álvarez, 2017). Se alude a la realización de actuaciones de éxito como las tertulias o los grupos interactivos procedentes de las comunidades de aprendizaje, ya que facilitan el establecimiento de interacciones comunicativas en las que se ha de compartir el

pensamiento (Guzmán, 2018, Talledo et al., 2023). Otra de las posibilidades está relacionada con el hecho de que el profesorado incluya ejercicios resolutivos vinculados con su realidad profesional que los motive e incentive para que aprendan a pensar para actuar exitosamente y obtener éxito profesional.

## 6. CONCLUSIONES

La comunicación didáctica es un proceso de interacción comunicativa que incentiva el pensamiento del estudiantado siempre que el profesorado dedicado a la enseñanza en la Educación Superior sea capaz de liderarlo haciendo uso de su didáctica. Se trata de un campo relacionado con la educación y la formación universitaria que ha de seguir siendo objeto de investigación puesto que, tal y como se vislumbra en este estudio, promueve el desarrollo cognitivo en el estudiantado, y facilita, de este modo, la adquisición de las competencias genéricas definidas y necesarias para la Educación Superior. En definitiva, se trata de una herramienta clave en el proceso de enseñanza y de formación del estudiantado universitario y requiere seguir siendo investigada, ampliando la muestra objeto de estudio, cambiando el contexto profesional, para obtener más resultados y proponer otras estrategias, recursos y experiencias educativas que contribuyan a una excelente formación universitaria profesional.

## 7. REFERENCIAS

- Álvarez, C. (2017). ¿Es interactiva la enseñanza en la Educación Superior? *La perspectiva del alumnado. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 97-112. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6075>
- Balaguer, M. C., pujol, M. y graell, M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa en la Educación Superior. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3592>
- Barrio, J. A. y Barrio, A. (2018). Análisis de la habilidad comunicativa docente y pautas de actuación. Atraer la atención hablando: un reto para la enseñanza universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 73-84. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v1.1160>

- Bezanilla et al. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Brooman, S., Darwent, S. y Pimor, A. (2015). The student voice in Higher Education curriculum design: is there value in listening? *Innovations in Education and Teaching International*, 52(6), 663-674. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.910128>
- Cornejo, J. F., y Parra, K. L. (2016). Impacto de las redes sociales en los procesos de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior pública. *Revista Boletín Redipe*, 5(11), 154-175. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/152>
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos. Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallego, L., y Araque, O. (2019). Estrategia para la apropiación de conocimiento aplicado a la formación por competencias en la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 12(2), 97-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200097>
- Gil, m., Cordero, j. m., y Cristóbal, V. (2018). Las estrategias docentes y los resultados en PISA 2015. *Revista de Educación*, 379, 32-55. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-368>
- Giner, A., Iglesias, M. J. y Lozano, I. (2018). Classical myth in the university: A contribution to professional teacher development. *International Education Studies*, 11(12), 1-11. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n12p1>
- González-Cacho, T. y Abbas, A. (2022). Impact of Interactivity and Active Collaborative Learning on Students' Critical Thinking in Higher Education. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 254-261. <https://doi.org/0.1109/RITA.2022.3191286>
- Guzmán, J. C. (2018). Buenas prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Huber, G. L., y Gürtler, L. (2012). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos (1. Es. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag)*. Tübingen: Günter Huber. Recuperado de [www.aquad.de](http://www.aquad.de) [20/01/2023]

- Huber, J. et al. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, Telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M., y Vanderlinde, R. (2019). Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 352-362. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1479283>
- Jerez, O., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la Educación Superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In C. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 273-291). London: Emerald Group Publishing Limited.
- Khan, A. et al. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131770.pdf>
- Laisequilla, M. E. (2018). Herramienta didáctica para el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades superiores de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 19, 39-54. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i19.3377>
- Orozco, G., Sosa, M. R., y Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la Educación Superior: Una realidad que se puede cambiar. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(2), 447- 469. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7732>
- Ortiz, L. C., Michel, J. F. y Segovia, M. C. R. (2015). *Competencia Comunicativa: Habilidades para la interacción del profesional del siglo XXI*. México: Grupo Editorial Patria.
- Pupo, E. A. (2014). La percepción de la comunicación en el estudio de los estilos de enseñanza universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(14), 2-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v7i14.1003>
- Raynaudo, G., y Borgobello, A. (2018). Estilos de profesores reconocidos por promover participación en el aula. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1-2), 105-132. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/92969/CONICET\\_Digital\\_Nro.19851627-4834\\_4ee5-949f\\_70d930758f09\\_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/92969/CONICET_Digital_Nro.19851627-4834_4ee5-949f_70d930758f09_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

- Sabariego et al. (2019). Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la educación superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 87-106.  
<https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1665/1410>
- Santiago, A. M. y Sánchez, A. (2020). El liderazgo como un elemento en el proceso de desarrollo de los docentes: Caso de estudio. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 70-85.  
<http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/308/500>
- Sierra, T. J., Sevilla, D. E., y Martín, M. J. (2019). Profesor universitario, ser en resiliencia: una mirada a su labor en el contexto educativo actual. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(19), 00006. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i19.539>
- Talledo, M. I. et al. (2023). El liderazgo docente: apoyo socioemocional en el aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 5095-5113.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4818](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4818)
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini, & I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-34). Universidad Nacional de la Plata: Edulp.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Velandia, C., Serrano, F. J. y Martínez, M. J. (2019). The challenge of competencies in training for educational research: A conceptual approach. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(9), 1-27.  
<https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38738>
- Vendrell, M. y Rodríguez-Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25. •  
<https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>
- Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.  
<https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villaroel, V. A. y Bruna, D. V. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4). <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

## HABILIDADES Y COMPETENCIAS DOCENTES FRENTE A LOS NUEVOS RETOS EDUCATIVOS.

---

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ  
*Universidad de Almería*

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN  
*Universidad de Almería*

JOSEFA MARTÍNEZ TALAVERA  
*Universidad Nacional de Educación a Distancia*

### 1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo, junto con la práctica docente, se encuentran en constante proceso de evolución y modificación paralela a la sociedad subyacente (Hernández, Pavon y Meza, 2022). Las nuevas tendencias culturales, económicas, tecnológicas y políticas exigen la ruptura con la educación tradicional para obtener una educación de calidad de acuerdo con los altos estándares de aprendizaje, creando nuevos retos a los que el profesorado debe enfrentarse (Porlan, 2022; Portillo, 2017).

La docencia es una profesión que no solo se caracteriza por los diversos y cambiantes desafíos a los que el profesorado de cualquier etapa educativa debe hacer frente en su día a día laboral, sino también por la necesidad de desarrollar diversas competencias profesionales para poder superarlos de manera exitosa (Benavide y López, 2020; Morales y Rodríguez 2022; Savickienė, Raščiauskaitė, Jankauskaitė y Alešiūnaitė, 2018). Por una parte, el profesorado de instituciones de educación obligatoria (infantil, primaria, secundaria), así como de educación postobligatoria (bachillerato y ciclos formativos de grado medio) y educación superior (ciclos formativos de grado superior y estudios universitarios de primer, segundo y tercer ciclo) debe configurar su trabajo de acuerdo a unas disposiciones y ordenanzas normativas politizadas (Benavide y López, 2020). Por otra, debe adaptar la enseñanza a las necesidades

sociales y académicas de su alumnado estructurando el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se consigue a partir del desarrollo de un conocimiento disciplinar y pedagógico de acuerdo con el rigor profesional (Orozco y Moraña, 2019; Savickienė, Raščiauskaitė, Jankauskaitė y Alešiūnaitė, 2018).

Debemos tener en cuenta que existen barreras y retos educativos a los que no se puede dar una respuesta efectiva desde la legislación, la investigación educativa y las bases teóricas subyacentes, existiendo por lo tanto un impulso cada vez más notorio hacia el estudio de la práctica docente (Orozco y Moraña, 2019). Igualmente, no solo debemos tener en cuenta los cambios que se pueden dar en las instituciones educativas como parte del propio proceso académico y formativo del alumnado, sino que este sector debe estar preparado para posibles alteraciones inesperadas y dificultades externas que requieran una respuesta rápida y eficaz con el objetivo de dar continuación al proceso de enseñanza aprendizaje, tal y como se ha podido observar en la situación de crisis vivida por la Covid-19 (Porlan, 2020; Portillo, 2017)

La pandemia a gran magnitud acaecida y posterior confinamiento provocado por la aparición de la Covid-19, ha evidenciado la necesidad imperante de los docentes de mantenerse actualizados en diversas habilidades que les permitan ejercer su profesión docente con independencia del contexto (Tejedor, Cervi, Tusa, Parola, 2020; Turienzo, Rogero y Diaz, 2022). El cierre de las instituciones educativas y el cese de la actividad pedagógica presencial ha puesto de manifiesto la capacidad de adaptación de los docentes, y en general, del sistema educativo, a una educación no presencial en tiempo récord (Ozamiz, Berasategi, Idoiaga y Dosil, 2021), la cual ha sido posible sobre todo gracias a los grandes avances del siglo XXI y a la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la sociedad y en el Sistema Educativo (Ramírez, Hernández, López y Pérez, 2021).

Las nuevas tecnologías han ofrecido continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje, tanto al inicio del confinamiento, proporcionando una educación íntegramente virtual, como al final, donde se consideró la posibilidad de brindar cursos híbridos en las diferentes etapas educativas (Hernández, Pavon y Meza, 2022). Esta posibilidad ha abierto

nuevos horizontes, sobre todo en la educación superior, pues presenta una nueva manera de acceso a diferentes cursos que ya se ha ganado la aprobación del profesorado, el estudiantado y diferentes órganos de gobierno (Hernández, Pavon y Meza, 2022; Tejedor, Cervi, Tusa, Parola, 2020; Trujillo, 2021). Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta nueva modalidad de educación implica una remodelación de los programas y planes educativos de las asignaturas, pues no solo conlleva una readaptación de los procesos de socialización y del proceso de comunicación entre los docentes y los alumnos, o adecuar las lecciones impartidas por el profesorado a un formato virtual o híbrido (Tejedor, Cervi, Tusa, Parola, 2020), sino que también supone el replanteamiento, entre otros, de las actividades, procesos y herramientas de evaluación, los materiales y recursos utilizados, las estrategias y metodologías de aprendizaje, el proceso de formación y la inclusión de nuevas habilidades de enseñanza y de aprendizaje (Hernández, Pavon y Meza, 2022; Morales y Rodríguez, 2022; Turienzo, Rogero y Diaz, 2022).

En contraposición, podemos encontrar una sociedad hiperconectada e impersonal, donde el límite entre la vida académico/laboral y personal, o la distinción entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio/descanso, queda difuso como consecuencia de la posibilidad de conexión, localización y respuesta inmediata (Machuca, Tinitana, Sampero y Palma, 2022; Trujillo, 2021). Los hábitos tecnológicos, así como la transformación digital y del entorno laboral y académico, han llevado a la población a la dependencia digital y al miedo a la desconexión o nomofobia (Machuca, Tinitana, Sampero y Palma, 2022).

## 2. OBJETIVOS

Se delimita a continuación el objeto de investigación del presente estudio son las competencias y habilidades que los docentes han de desarrollar para poder hacer frente a los diferentes retos y desafíos que caracterizan a la profesión educativa en el ámbito español. Tras haber realizado una revisión de la literatura inicial, y teniendo en cuenta el objeto de estudio mencionado, se plantean diferentes preguntas de investigación ¿Cuál es la naturaleza de los retos a los que deben hacer frente los

docentes españoles en su entorno laboral? ¿existen retos similares en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria y universitaria?; ¿Cuáles son las competencias y habilidades profesionales necesarias para el desempeño de la profesión docente? ¿Determinan estas el modo de actuación del profesorado?; ¿Qué cambios se han generado a partir del uso generalizado de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo? ¿Existen un cambio competencial teniendo en cuenta la inclusión de las nuevas tecnologías en sistema educativo y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde las preguntas de investigación, surgen los objetivos de investigación sobre los que versará este estudio:

- Identificar la naturaleza de los desafíos a los que deben hacer frente los docentes en su entorno laboral del ámbito español
- Enumerar las competencias y habilidades profesionales que determinan el modo de actuación de los docentes españoles
- Analizar los cambios competenciales que se han generado a partir de la inclusión de las nuevas tecnologías en el sistema educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 3. METODOLOGÍA

Nos encontramos ante el desarrollo de una revisión sistematizada de la literatura, estudio de investigación cuya elaboración se realiza a partir de un proceso de búsqueda, selección, compilación y análisis de diversos estudios publicados y de relevancia científica (Sánchez, 2010), en este caso, en el ámbito de la educación, el cual garantizará la calidad y relevancia de los resultados obtenidos.

De esta manera, para el desarrollo de esta revisión sistemática, se han utilizado diferentes bases de datos científicas y disponibles en línea, de gran relevancia en el territorio nacional e internacional, así como utilizadas comúnmente en las búsquedas científicas dentro del campo de la educación y de las ciencias sociales debido a su rigurosidad y a su alto contenido y volumen de trabajos e investigaciones científicas (Pinel, Pérez y Carrión, 2019). Estas bases de datos han sido Web of Science (de ahora en adelante WOS), por ser en España una de las bases de datos

académicas más utilizada por su gran variedad de trabajos interdisciplinarios; Scopus, la cual además de abarcar parte del contenido de WOS, recoge un gran número de estudios referidos a la práctica docente y su gran relevancia en la investigación educativa, así como una mayor focalización en estudios realizados en Europa, y como consecuencia, en España, y Dialnet Plus, por ser la base de datos principal en cuanto a estudios científicos en lenguas y países hispanohablantes (Carrión, Luque, Fernández y Román, 2021).

Los descriptores utilizados para la búsqueda han sido, en español y en ocasiones apocopados, desempeño, rendimiento, actua\*, docen\*, maestr\*, profes\*, retos; desaf\*; TIC; nuevas tecnologías, Tecnologías información y comunicación. Igualmente, se han utilizado los descriptores e inglés performa\*; teach\*; professor; lecturer; challeng\*; new technologies; information and communication technologies, ICT. Las expresiones de búsqueda se han completado gracias a los operadores booleanos AND, OR y NOT, dando como resultado las siguientes expresiones booleanas: desempeño (or rendimiento or actuación) AND docente (or maestr\* or profes\*) not estudiantes not rendimiento académico; docente (or maestr\* or profes\*) AND retos (or desaf\*); docente (or maestr\* or profes\*) AND TIC (or nuevas tecnologías or Tecnologías de la Información y la Comunicación); teach\* (or profesor or lectures) AND performance (or challenges); not (student performance or academic performance), teach\* (or profesor or lectures) AND new technologies (or TIC or information and communication technologies); y teach\* (or profesor or lectures) AND challeng\*.

En la selección de estudios se eligieron una serie de criterios de inclusión y de exclusión acordes con los objetivos de investigación. De esta manera, se incluyeron inicialmente todos los artículos que estuvieran publicados dentro de la ramas de la educación y de las ciencias sociales en los últimos diez años, estuvieran relacionados o no con la pandemia y el desarrollo de la educación durante el confinamiento provocado por la Covid-19; que estuvieran escritos en español o en inglés, centrados en el territorio español, en cualquiera de las etapas educativas (educación obligatoria, postobligatoria o educación superior; y que tuvieran en sus títulos o resumen al menos dos de los descriptores seleccionados

anteriormente o alguno de sus sinónimos. Tras esta primera selección, se excluyeron todos aquellos estudios que no estuvieran publicados entre 2013 y 2023, cuyo centro de interés estuviera situado en el desarrollo del Covid-19 de manera casi exclusiva y no en el sistema o proceso educativo, estudios escritos en idiomas diferentes al español o inglés, trabajos cuyas muestras no fueran de procedencia española o que no tuviera en sus títulos dos o más de los descriptores seleccionados o sus equivalentes. Igualmente, se excluyeron todos aquellos artículos y trabajos científicos a los que no se pudo obtener acceso al texto completo, cuyas muestras se centrasen de manera íntegra en las familias o el alumnado; con investigaciones de carácter teórico y de revisión sistemática; proyectos o implementaciones escolares completos e incompletos. Tampoco se incluyeron trabajos cuyo objetivo era la validación y desarrollo de cuestionarios al no presentar en su gran mayoría objetivos y resultados enfocados en la muestra.

Además de los criterios de inclusión y de exclusión, se utilizaron una serie de filtros en las bases de datos, de manera que se pudiera ajustar la búsqueda a las pautas seleccionadas. Siendo así, en la base de datos WOS se utilizaron los filtros *Open access articles; publication years: 2023-2013; Web of science core collection; Research areas: education educational research; Countries: Spain*. En Scopus, siguiendo el mismo criterio de adecuación se eligieron los filtros *Artículo de revista, textos completos, Materias: Psicologías y educación; submaterias: educación; países: España*. Por último, en la base de datos Dialnet Plus, los filtros utilizados fueron *Open access articles, Year: 2013-2023, country: Spain; subject area: social sciences*.

La compilación de datos se generó a través de tres fases diferenciadas: En la primera se realizó una búsqueda pura en las bases de datos para comprobar el alcance de los descriptores, obteniendo un total de 1494 estudios en WOS; 218 en Scopus y 28009 en Dialnet Plus. En la segunda etapa, se cribaron los estudios a través de los filtros de cada una de las bases de datos, obteniendo en este caso 117, 24 y 620 estudios en WOS, Scopus y Dialnet Plus respectivamente. Por último, en la tercera y última etapa, se seleccionaron los artículos de manera manual utilizando para ello los criterios de inclusión y de exclusión, dando un

número final de 27 investigaciones seleccionadas para su uso en el presente estudio. De estas 27 investigaciones, solo se pudieron encontrar 3 documentos de manera exclusiva en Dialnet plus, estando el resto de ellos repetidos en varias bases de datos tal y como se expone a continuación: 10 se encontraban disponibles en WOS, Scopus y Dialnet al mismo tiempo, 11 en WOS y Scopus, 3 en WOS y Dialnet plus; 2 en Scopus y Dialnet.

## 4. RESULTADOS

Siguiendo con los objetivos propuestos, dividiremos el apartado de resultados en tres grandes bloques: naturaleza y clasificación de los desafíos laborales docentes; desarrollo de competencias y habilidades en el ejercicio de la docencia, y las tecnologías de la información y la comunicación en la educación.

### 4.1. NATURALEZA Y CLASIFICACIÓN DE LOS DESAFÍOS LABORALES DOCENTES

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, y siguiendo con los resultados mostrados por las distintas investigaciones, son diversos los retos a los que los docentes deben hacer frente en su día a día. Los resultados muestran que estos se pueden dividir en diferentes categorías según su naturaleza, pudiéndose clasificar en:

*Desafíos contextuales y laborales*, el cual engloba todos aquellos retos que pueden encontrarse tanto a nivel de aula como a nivel de centro. Estos son propios del contexto educativo y los docentes deben manejarlos en diversas ocasiones con elementos que escapan de su control (Barranco, Morales y Marí, 2022) o que dependen de la institución y sociedad en la que se emplacen (Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020). De entre ellas podemos destacar, elementos propios de la ubicación, la institución o la titulación de origen, como podrían ser la comunidad autónoma (García, Biencinto, Carpintero, Villamor y Huetos, 2021; Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017), la etapa educativa (García, Biencinto, Carpintero, Villamor y Huetos, 2021; Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2018; Ozamiz, Berasategi, Idoiaga y Dosil, 2021), titularidad de índole privada y

pública (Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017) o centros urbanos y rurales (Ruiz, 2020). La estructura de la clase, que determinará la manera en la que se imparte docencia o se desarrollan ciertas actividades (Ruiz, Leon, Santana y González, 2021); y el acceso a recursos didácticos, materiales y medios para desarrollar el proceso de enseñanza y facilite el aprendizaje (Froment, Bohórquez y García, 2021; Mellado, Lacave, Sánchez y Molina, 2022; Valverde, Fernández, Revuelta y Sosa, 2021).

Así mismo, podemos incorporar en esta escala la necesidad de generar una educación inclusiva con alumnos con gran diversidad de características, necesidades, habilidades, así como creencias y opiniones (Aguilar, Alías, Álvarez, Fernández, Pérez y Hernández, 2015; Barranco, Morales y Marí, 2022; Estévez, Souto y Jorrín, 2023), creando a su vez un buen clima escolar y de clase que permita a todos los alumnos desarrollar sus capacidades al máximo (Orozco y Moriña, 2019) bajo ideales como la equidad, igualdad, no discriminación, desarrollo emocional y en valores, la cultura de paz, o la accesibilidad universal a la educación (Aguilar, Alías, Álvarez, Fernández, Pérez y Hernández, 2015; Mellado, Lacave, Sánchez y Molina, 2022; Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020), si bien es cierto que estas, a su vez, se verán influenciadas en gran medida por el resto de habilidades, capacidades y competencias del profesorado (Orozco y Moriña, 2019). Una situación similar podemos encontrar con la participación de las familias, pues en gran medida su colaboración en las actividades del centro dependerá de las características de estas, sus necesidades y su situación familiar (Aguilar, Alías, Álvarez, Fernández, Pérez y Hernández, 2015; Barranco, Morales y Marí, 2022; Ruiz, Leon, Santana y González, 2021). Siendo así, estos elementos a su vez quedarían sujetos a las características sociales y culturales de lugar donde se emplace la institución (Barranco, Morales y Marí, 2022; García, Biencinto, Carpintero, Villamor y Huetos, 2021); así como a la diversidad de acciones e implementaciones puestas en marcha siguiendo con las características y necesidades del alumnado (Barranco, Morales y Marí, 2022) e incluso, tal y como se ha podido comprobar, a la aparición de situaciones inesperadas, como la originada por la Covid-19 (García y García, 2021).

En cuanto a los *retos psicológicos y personales*, los profesionales de la educación componen uno de los sectores profesionales con mayores niveles de estrés, debido, entre otros, a los altos niveles de exigencias y desafíos a los que deben hacer frente (Ozamiz, Berasategi, Idoiaga y Dosil, 2021) al igual que se puede observar a lo largo de este estudio. Los docentes deben desarrollar habilidades para superar situaciones adversas tales como la capacidad de resiliencia, un estado de ánimo positivo y optimista, y la autoeficacia docente a partir de la autoaceptación y los altos niveles de motivación intrínseca (Pozo, Poveda, Gutiérrez, Castejón y Gilar, 2022), de manera que tomen las posibles dificultades como retos y no como obstáculos, evitando así la aparición de cansancio laboral y frustración (Rangel, Gato, Musicco y Ruiz, 2021), así como otro tipo de trastornos y enfermedades, como la ansiedad (Froment, Bohórquez y García, 2021) o la depresión (Ozamiz, Berasategi, Idoiaga y Dosil, 2021). Además de ello, se deben tener en cuenta las circunstancias individuales de estos profesionales, pues su salud mental no solo se puede ver deteriorada por consecuencias profesionales, sino también familiares y personales (Ozamiz, Berasategi, Idoiaga y Dosil, 2021)

Por último, mencionamos los *retos profesionales*, refiriéndonos con ellos a todos los que estén relacionados con el nivel competencial y de habilidades de los docentes, y por lo tanto pueden verse modificados, mejorados o deteriorados por los mismos docentes y sus acciones. Estos se desarrollarán con más detenimiento en el siguiente apartado, teniendo en cuenta que el desarrollo profesional, ligado a la adquisición de competencias y habilidades, es en sí mismo un reto.

#### 4.2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES EN EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

En este apartado encontramos, en primer lugar, la propia experiencia docente y el nivel y tipo de formación, pues ambas tienen una gran influencia en el desarrollo de habilidades para la docencia (Casillas, Cabezas, Ibarra y Rodríguez, 2020; Estévez, Souto y Jorrín, 2023; Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017; Orozco y Moriña, 2019). Sin embargo, el elemento más crucial lo constituyen todas las decisiones que engloban la esfera curricular y didáctica, pues estas dependerán de los

conocimientos curriculares y de contenidos de la materia o materias que imparten y desarrollan. Destacamos por lo tanto la capacidad de planificación, control y evaluación del proceso educativo (Martínez, Yániz y Villardón, 2018; Mellado, Lacave, Sánchez y Molina, 2022); conocimientos metodológicos variados e innovadores (López, Pozo, Fuentes y Rodríguez, 2019); así como la capacidad de tutorización, formación, e inclusión de las familias en el proceso educativo (Froment, Bohórquez y García, 2021; Sola, Marín, Alonso y Gómez, 2020). También podemos incluir la maestría que demuestran para crear actividades orientadas al aprendizaje significativo (Mellado, Lacave, Sánchez y Molina, 2022), la propia calidad de la docencia (Ruiz, León, Santana y González, 2021) que se une a la capacidad de adaptación de los profesionales de la enseñanza (Moreno, Hernández y Peig, 2022) teniendo en cuenta los elementos contextuales anteriormente citados.

Otro factor a tener en cuenta serían las competencias para el aprendizaje, la investigación y la innovación, pues tal y como se ha mencionado previamente, la docencia no puede estancarse en el uso repetido de las mismas metodologías y técnicas, sino que debe seguir un proceso constante de renovación que permita a maestros y profesores adaptarse a las necesidades cambiantes y diversas demandas de la sociedad en la que los estudiantes participarán como ciudadanos (Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2018). Por lo tanto, deben desarrollar habilidades para el aprendizaje de por vida, así como autonomía y capacidad de autoevaluación, de manera que ellos mismos sean capaces de discernir sus virtudes y carencias para poder suplirlas a través de diferentes procesos formativos (Ramírez, Vázquez, Pérez y Hernández, 2020). Igualmente, sería necesario que los educadores desarrollasen competencias emocionales que les permita conectar con el alumnado, proporcionándoles una mayor orientación académica y profesional, en este último caso, sobre todo en docentes de etapas postobligatorias y de educación superior (Aguilar, Alías, Álvarez, Fernández, Pérez y Hernández, 2015; Martínez-Izaguirre, Yániz y Villardón, 2018). Siendo así, no solo nos encontramos ante competencias puramente curriculares, sino también emocionales, sociales, éticas y de ciudadanía. Los docentes actúan como ejemplos a seguir para su alumnado, y por lo tanto, sería necesario que,

además de las competencias profesionalizantes, desarrollasen otras tales como capacidad de trabajo en equipo, de liderazgo, y competencias de saber hacer, saber conocer y saber convivir (García, Biencinto, Carpintero, Villamor y Huetos, 2021). Estas aportarán un modelo de actuación al alumnado, además de permitir el trabajo colaborativo con el resto de compañeros, creando una enseñanza global e interdisciplinar (García, Biencinto, Carpintero, Villamor y Huetos, 2021).

Por último, debemos tener en cuenta las competencias tecnológicas, pues es uno de los ejemplos que llevan a los docentes a la necesidad desarrollar un aprendizaje de por vida (Alonso, Victoria, García y Lara, 2023). Esta rama laboral requiere de una modernización de sus destrezas de manera constante debido a los cambios que se suceden de manera perpetua desde la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo y la sociedad de manera general (Ramírez, Vázquez, Pérez y Hernández, 2020). Los docentes han de desarrollar conocimientos y habilidades que les permitan, por una parte, utilizar los diferentes recursos tecnológicos, los cuales, entre sus virtudes, destacan la capacidad de motivación del estudiantado, la facilidad de acceso a la información y contenido, así como la posibilidad de ruptura de paradigmas tradicionales donde la adquisición de contenidos teóricos primaba sobre su conocimiento práctico (Hernández, Pavon y Meza, 2022). Igualmente, deben dar respuesta a las necesidades de la nueva generación del estudiantado, pues nos encontramos ante promociones de alumnos que no solo se encuentran totalmente familiarizados con las nuevas tecnologías, sino que, al igual que el resto de sectores poblacionales, deben dar diversas respuestas y desarrollar diferentes procesos de índole social, política, económica, cultural, laboral y de entretenimiento a través de estas (Hernández, Pavon y Meza, 2022).

#### 4.3. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN

El uso de las TIC diaria y asiduamente ha causado un gran impacto en nuestra sociedad. Aunque en muchos aspectos, este cambio se ha visto como algo positivo debido al gran avance que ha supuesto, desde la docencia podemos encontrar posiciones contrapuestas por una diversidad

de razones. En la mayoría de casos, los docentes perciben las herramientas digitales como un elemento positivo en la docencia, ya que permite una rapidez de acceso a la información, gran capacidad para gestionar y almacenar información, inmediatez de búsqueda, y ruptura de barreras espaciotemporales (Casillas, Cabezas, Ibarra y Rodríguez, 2020; Estévez, Souto y Jorrín, 2023; Falcó, 2017; García y García, 2021). Igualmente, consideran que tienen una buena formación en cuanto al uso y manejo de diferentes herramientas, de entre los que destacan los ordenadores, smartphone y las tablets por su facilidad de uso (Falcó, 2017). También se puede observar que han desarrollado bastantes capacidades en cuanto al uso de programas de ofimática, de edición, de búsqueda y documentación, de trabajo colaborativo, de comunicación, para la formación, de almacenamiento en la nube, redes sociales, de difusión de resultados científicos a través de internet, de organización del tiempo, herramientas de internet para publicar y compartir imágenes y videos y presentaciones y audios, redes sociales (Falcó, 2017; (Valverde, Fernández, Revuelta y Sosa, 2021) aunque no de manera tan significativa como esperaban (García y García, 2021).

La capacidad tecnológica, las habilidades y la frecuencia de uso de las TIC suele ser mayor en etapas educativas superiores, pues mientras el uso en los docentes universitarios de este tipo de herramientas se da a diario tanto para la docencia como para propósitos de investigación (Rangel, Gato, Musicco y Ruiz, 2021) en etapas de educación infantil es menos frecuente o se usa de manera exclusiva para proporcionar información a los alumnos (Guillén, Linde, Ramos y Mayorga, 2022). Además, los docentes, sobre todo los universitarios, consideran que el uso de las nuevas tecnologías implica el desarrollo de nuevas habilidades en los alumnos, así como un proceso de aprendizaje constante por parte del profesorado, lo que puede desencadenar episodios de estrés y cansancio ocupacional (García y García, 2021; Rangel, Gato, Musicco y Ruiz, 2021).

Por otra parte, podemos encontrar resultados contrarios. Investigaciones como la realizada por Rangel, Gato, Musicco y Ruiz (2021) pone de manifiesto que los docentes de educación primaria y secundaria consideran que el uso de las nuevas tecnologías no mejora la evaluación del alumnado; no promueve la adquisición de conocimientos

interdisciplinarios y tampoco motiva más a los estudiantes. Los aspectos negativos de las TIC en la enseñanza también se extienden en el estudio de Ruiz (2020), sobre centros educativos rurales, en el que se expone el difícil acceso a internet y a recursos tecnológicos como una de las principales consecuencias en la falta de uso de las TIC hasta del 25% de los docentes, incluso aunque estos hubieran tenido una formación en nuevas tecnologías durante sus etapas universitarias. El estudio de Liesa, Latorre, Vázquez y Sierra (2020) sobre docentes universitarios, muestra que los profesores consideran que tampoco facilita el trabajo de los estudiantes ni el trabajo en equipo, además de dificultar la expresión oral y escrita, aunque afirman que mejoran la creatividad de los estudiantes.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Son diversos las competencias y habilidades que los docentes han de desarrollar para hacer frente a los diferentes retos educativos que se presentan en su día a día. Sin embargo, algunos estudios señalan una falta de habilidades de maestros y profesores para ejercer la docencia, debido sobre todo a la ruptura que existe entre los conocimientos teóricos adquiridos durante las etapas formativas, y la realidad práctica que se encuentran una vez iniciada su carrera laboral (Rodríguez y Martínez, 2019). Estos resultados también se extrapolan si tenemos en cuenta, además de los docentes, los otros dos ejes que articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se han podido observar con gran frecuencia a lo largo de la presente revisión: el estudiantado y las familias (Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017), tres focos que, si bien no son únicos, sí primordiales en la mecánica del sistema educativo.

Centrándonos en las familias, nuestra realidad educativa nos predispone de manera negativa ante la participación familiar en el contexto escolar de sus hijos, siendo diversas las investigaciones que, a pesar de coincidir en la importancia de la inclusión de las familias en el proceso académico-formativo de los estudiantes (Gomáriz, Hernández, García y Parra, 2017), demuestran una realidad falta de participación activa en la vida escolar de los tutores, padres y madres (Guzón, y González, 2019; Parody, Santos, Alcalá del Olmo y Isequilla, 2019); y en consecuencia la

necesidad de mejorar este vínculo tan necesario para ofrecer una educación realmente significativa (Carrión, Pinel, Pérez y Román, 2021; Otero Mayer y Gutiérrez de Rozas Guijarro, 2021; Parody, Santos, Alcalá del Olmo e Isequilla, 2019).

En el caso de las instituciones de educación obligatoria, se debería tener en cuenta también la opinión de las familias respecto al nivel competencial de los docentes, pues en sus casos cambian los puntos de interés en los que deberían enfocarse en el desarrollo del proceso educativo y difieren a los de los maestros y profesores en cuanto a su importancia (Barranco, Morales y Marí, 2022).

Esta situación se repite en las etapas universitarias, pero en esta ocasión, desde el punto de vista del estudiantado. Los estudiantes exponen que se han de mejorar muchos aspectos de la enseñanza online, sobre todo aquellos relativos a las actividades, medios de evaluación, y mejorar aspectos motivacionales que faciliten a los estudiantes prestar atención a las clases online (Ramírez, Hernández, López y Pérez, 2021). En cuanto a estas, también se han podido encontrar estudios donde los estudiantes muestran una satisfacción media baja de los estudiantes respecto al desarrollo de las lecciones virtuales y al uso de competencias tecnológicas por parte de los docentes (Ramírez, Vázquez, Pérez y Hernández, 2020).

Teniendo en cuenta esta casuística, se muestra la necesidad de continuar con el estudio y análisis de la profesión docente desde otras perspectivas teóricas, así como teniendo en cuenta una base de investigación empírica, de manera que podamos acotar con mayor exactitud tanto los desafíos a los que deben hacer frente los docentes como las habilidades necesarias para poder desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

## 8. REFERENCIAS

- Aguilar, J. M., Alías, A., Álvarez, J., Fernández, J. M., Pérez., E. R., y Hernández, A. I. (2015). Necesidades de formación del profesor universitario en competencias relacionadas con la acción tutorial. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 357-375.
- Alonso, S., Victoria, J.J., García, P.J., y Lara, F. (2023). Student evaluation of teacher digital skills at Granada University. *Frontiers in Education*. 7, 1069245. doi: 10.3389/educ.2022.1069245

- Barranco, R., Morales, S., y Marí, R. M. (2022). La participación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla-La Mancha: situación actual y retos para la formación docente. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(1), 69-85.
- Benavides, C. A., y López, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y educadores*, 23(1), 71-88.
- Carrión, J. J., Pinel, C., Pérez, M. D., y Román, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(21), 11710. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>
- Casillas, S., Cabezas, M., Ibarra, M. S., y Rodríguez, G. (2020). El Profesorado Universitario en la Sociedad del Conocimiento: manejo y actitud hacia las TIC. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(3), 45-63. doi: DOI: 10.13042/Bordon.2020.76746
- Estévez, I., Souto, A., y Jorrín, I. (2023). Creencias e integración de recursos digitales: un estudio con docentes universitarios de Ciencias de la Salud. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 121-139.
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(4), 73-83. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Froment, F., Bohórquez, M. R., y García, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. *Revista española de pedagogía*, 79(280), 413-436. doi: <https://doi.org/10.22550>
- García, J., y García, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151-173. doi: 10.5944/reec.38.2021.27816
- García, M., Biencinto, C. M., Carpintero, M. E., Villamor, P., y Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de educación primaria y secundaria ¿hay diferencias contextuales? *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 27(1), 1-30. doi: <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>
- Gomáriz, M. Á., Hernández, M. D., García, M. P., y Parra, J. (2017). Tejiendo puentes entre la escuela y la familia. El papel del profesorado. *Bordón, revista de pedagogía*, 69(2), 41-57. doi:10.13042/Bordon.2016.49832
- Guillén, F. D., Linde, T., Ramos, M., y Mayorga, M. J. (2022). Identifying predictors of digital competence of educators and their impact on online guidance. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17(1), 1-19. doi:<https://doi.org/10.1186/s41039-022-00197-9>

- Guzón, J. L., y González, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-54.
- Hernández, C. A., Pavon, C. A., y Meza, H. (2022). Opportunities and challenges of the hybrid modality in higher education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 1068-1075.
- Liesa, M., Latorre, C., Vázquez, S., y Sierra, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability*, 12(13), 5339. doi:10.3390/sul2135339
- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Rodríguez, A. M. (2019). Análisis del desempeño docente en la educación para el emprendimiento en un contexto español. *Aula abierta*, 48(3), 321-330.
- Machuca, S.A.; Tinitana, D.A., Samperó, C.R. y Palma, D.P. (2022). Hiperconectividad digital y tecnoestrés. Efectos en los docentes de educación superior en Santo Domingo. *Revista Conrado*, 18(S2), 518-529.
- Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (56), 1-30, doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
- Mellado, P. C., Lacave, C., Sánchez, P., y Molina, A. I. (2022). Factors related to teaching quality: a validated questionnaire to assess teaching in Spanish higher education. *Cogent Education*, 9(1), 2090189. doi: 10.1080/2331186X.2022.2090189
- Morales, R. E., y Rodríguez, P. R. (2022). Retos y desafíos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the knowledge society: EKS*.
- Moreno, V., Hernández, D., y Peig, E. (2022). Impacto pre-post pandemia en escenarios educativos online e híbridos: el caso de la Escuela de Ingeniería de la Universitat Pompeu Fabra. *Actas de las Jenui*, 7, 223-229.
- Orozco, I. C., y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Orozco, I. C., y Moriña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula abierta*, 48(3), 331-338. doi: [10.17811/rifie.48.3.2019.331-338](https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338)
- Otero, A., y Gutiérrez, B. (2021). Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 617-626.

- Ozamiz, N., Berasategi, N., Idoiaga, N., y Dosil, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in psychology*, 2, 620718. doi: 10.3389/fpsyg.2020.620718
- Parody, L. M., Santos, M. J., Alcalá, M. J., e Isequilla, E. (2019). El desafío educativo del siglo XXI: Relevancia de la cooperación entre familia y escuela. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(24), 19-29.
- Pinel, C. P., Pérez M. D. C. P., y Carrión, J. J. C. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 115-131.
- Portillo, M. C. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 1-22.
- Pozo, T., Poveda, R., Gutiérrez, R., Castejón, J. L., y Gilar, R. (2022). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behaviour Management*, 16, 1-18. doi: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Ramírez, J. M., Hernández, A. G., López A. D., y Pérez, V. E. (2021). Measuring online teaching service quality in higher education in the COVID-19 environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2403.
- Ramírez, J. M., Vázquez, E., Pérez, V. E., y Hernández, A. G. (2020). La Calidad de la Docencia Online en la Educación Superior: Un Nuevo Enfoque para su Medición. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 81-100.
- Rangel, C., Gato, M. J., Musicco, D., y Ruiz, C. (2021). The massive implementation of ICT in universities and its implications for ensuring SDG 4: Challenges and difficulties for professors. *Sustainability*, 13(22), 12871. doi: <https://doi.org/10.3390/12871>
- Rodríguez, A. M., y Martínez, N. (2019). Conocimiento profesional del docente en educación superior: una confrontación entre lo real y lo deseado. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 25-41. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.521>
- Ruiz, M. P. (2020). Análisis de la competencia digital docente del profesorado de colegios rurales agrupado de la provincia de Albacete. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 8, 1-13. <http://dx.doi.org/10.6018/riite.395721>

- Ruiz, Z., Leon, J., Santana, L. E., y González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in secondary education. *Psicología educativa*, 27(1), 67-75. doi:<https://doi.org/10.5093/psed2020a18>
- Savickienė, I., Raščiauskaitė, L., Jankauskaitė, A., y Alešiūnaitė, L. (2018). Ser profesor de ELE de una escuela secundaria en Lituania: oportunidades y retos del docente en el siglo 21. *Darnioji daugiakalbystė*, 13, 239-260.
- Sola, J. M., Marín, J. A., Alonso, S., y Gómez, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(2), 81-93.
- Trujillo, F. T. (2021). La “desconexión digital” a lomos de la seguridad y salud en el trabajo. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (45), 257-275.
- Turienzo, D., Rogero, J., y Díaz, V. (2022). The impact of COVID-19 on the Spanish education system. In de Castro, Pedreño y Latorre, (eds) *COVID-19 and Social Change in Spain* (pp. 139-150). Routledge.
- Valverde, J., Fernández, M. R., Revuelta, F. I., y Sosa, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *Plos one* 16(8), 1-22. doi:[10.1371/journal.pone.0256283](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283)

## LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA LITERATURA EN LA OBRA DE JONÁS TRUEBA

---

ELIOS MENDIETA

*Universidad Complutense de Madrid*

### 1. INTRODUCCIÓN

Jonás Trueba es uno de los creadores más singulares y polifacéticos del panorama cinematográfico español contemporáneo. A sus 41 años de edad, el cineasta nacido en Madrid lleva más de media vida vinculado al séptimo arte; primero como guionista y luego con el salto a la dirección, lo que se produjo con su largometraje *Todas las canciones hablan de mí* (2010). Una de las señas de identidad de su obra fílmica, reconocida por la crítica y los investigadores que se han adentrado en ella, es la vertiente interdisciplinar que despliega: referencias cinematográficas, literarias o de muy diferentes disciplinas se despliegan en su trabajo, de manera recurrente e interesante, con lo que confecciona películas que supone una oda a la intertextualidad. De este modo, al introducir tantas citas e invocar la obra de tantos creadores en sus películas, Trueba hace hablar a sus maestros, los creadores de los que ha aprendido y con los que se ha formado. La intertextualidad en su cine es activa. Como dice Robert Stam, el intertexto, en clave fílmica, puede dar cabida “no solo a otras obras de arte cuya forma sea idéntica o similar, sino a todas las ‘series’ en cuyo seno se sitúa un determinado texto” (2001, p. 236).

De este modo, lo que realiza el creador es promover un cine singular, una nueva mirada que no está reñida con el respeto al trabajo previo de los autores que han resultado imprescindibles en su formación. Se podría afirmar, en tal contexto, que Trueba entiende esa tradición de la que bebe como un “sistema de convenciones y códigos a la vez que acervo modélico en renovación continuo, cuya referencia, crédito e influjo resultan inmanentes al proceso creativo [...] y en proceso constante de

alternancia contingente entre continuidad y ruptura” (Aparicio Maydeu, 2013, p. 35-36). Es, por lo tanto, en este constante ejercicio de evocación y rememoración de un autor y su introducción y actualización en clave narrativa donde reside uno de los puntales de su estilo cinematográfico, una de las características que han ayudado a que Jonás Trueba sea considerado, pese a su juventud, como uno de los grandes talentos del cine europeo –con premios y reconocimientos en su país natal, ya sea en el Festival de San Sebastián o en los “Goya”, pero también en certámenes prestigiosos del viejo continente como el Festival de Karlovy Vary, de la República Checa, o los Premios César de Francia.

El gran entretejido de referencias y resonancias de su obra filmica también ofrece una pista sobre la talla intelectual del propio Jonás Trueba. El oficio de su padre, el también cineasta Fernando Trueba, nos lleva a pensar que el séptimo arte ha formado parte de su vida desde los primeros instantes. Si bien, la literatura puede llegar a tener una importancia aún más destacada en sus trabajos si se atiende la importancia que este arte tiene en toda de su obra, desde la citada ópera prima, *Todas las canciones hablan de mí* –donde trabaja con el escritor Daniel Gascón para la co-escritura del guion– como en su último estreno hasta la fecha, *Tenéis que venir a verla* (2022), donde llega a conceder una de las secuencias centrales a la reflexión que la protagonista acomete de un párrafo del libro *Has de cambiar tu vida*, de Peter Sloterdijk, y que se convierte, ya desde el título, en un hecho central de la trama.

## 2. OBJETIVOS

No es el propósito de este trabajo –dada las dimensiones del mismo– detectar todas las citas que Jonás Trueba introduce en su trabajo y explicar las razones por las que estas aparecen en sus textos. Para poder llevar a cabo un estudio en profundidad, se ha decidido analizar la importancia que la literatura –no solo por medio de la intertextualidad– tiene en su obra y, para ejemplificarlo, se elige la película *Todas las canciones hablan de mí*, ya que consideramos que es un texto clave para demostrar la hipótesis de partida.

Para tal fin, se plantea una metodología transdisciplinar, donde tienen cabida herramientas de diferentes campos y áreas del saber, como la historia del cine o la teoría de la literatura, sin olvidar los estudios sobre la relevancia del espacio, ya que, como se comprobará, los emplazamientos madrileños donde transcurren las acciones son también decisivos en el modo en que Trueba plantea sus textos filmicos. La estructura propuesta en el estudio conlleva los siguientes propósitos:

- Entender la importancia que la escritura juega en las diferentes labores artísticas emprendidas por Trueba hasta la fecha.
- Estudiar la estética del “iluso”, la cual desarrolla el autor en su libro *Las ilusiones* (Editorial Periférica, 2013) y cómo se trasvasan estas ideas a su trabajo cinematográfico.
- Conocer la importancia que la teoría de la intertextualidad y del estudio del espacio posee en su obra cinematográfica.
- Analizar la ópera prima del cineasta madrileño, *Todas las canciones hablan de mí*, para constatar todo lo referido y estudiado con anterioridad.

### 3. LA ESCRITURA EN SUS DIFERENTES VERSIONES

La reconocida labor como creador de imágenes de Jonás Trueba no puede dejar al margen el enorme peso que la escritura ha tenido –y aún mantiene– en la identidad creativa de autor. De hecho, se trata de una labor que ha realizado de manera polifacética, y en la que se ha formado en las últimas dos décadas, tras apenas cumplir la mayoría de edad. En primer lugar, se ha de destacar su labor como guionista. De hecho, con tan solo veinte años, Trueba es el autor del guion de *Más pena que gloria* (2001), filme dirigido por Víctor García León, protagonizado por Biel Durán y Barbara Lennie, cuyo protagonista padecía una creciente crisis existencial y se refugiaba en su propio mundo interior. Se trata de un personaje que posee muchas características de algunos de los protagonistas del cine posterior como director de Jonás Trueba. Un año antes, y también con un guion escrito junto a su amigo Daniel Gascón, había estrenado el que fue su primer cortometraje, *Cero en conciencia* (2000).

Pocos años después vuelve a colaborar en el guion de otra película de García León, *Vete de mí* (2006), protagonizada por Juan Diego y Juan Diego Botto, cuyo personaje central ejerce como intérprete teatral. La profesión del protagonista del filme no es casual, pues buena parte de los personajes que escribirá Jonás Trueba para sus películas como director se dedican —o pretenden hacerlo— a algún oficio creativo. Antes de dar el salto a la dirección, el aún veinteañero colabora en el guion de *El baile de la victoria* (2009), dirigida por su padre Fernando Trueba, y donde se adapta la novela homónima del escritor chileno Antonio Skármeta. Si su padre, como puede resultar lógico, es importante en su llegada al séptimo arte, tampoco se ha de despreciar la figura de su tío David Trueba quien, como su sobrino hará, también se proyecta en el ámbito de la escritura, con numerosas novelas escritas, y en el cinematográfico, con obras como *Soldados de Salamina* (2003), *Madrid, 1987* (2011) o *Vivir es fácil con los ojos cerrados* (2013), con el que cosechó el Premio Goya a Mejor Película. El tío David, con un pequeño cameo como sacerdote, aparecerá en *Todas las canciones hablan de mí*.

La segunda veta en la que se proyecta la escritura de Trueba es, como se acaba de anticipar, con la publicación de una obra literaria, de carácter diarístico-ensayístico, aparecida en 2013 con el nombre de *Las ilusiones*, publicada por la editorial cacereña Periférica. Se trata de una serie de apuntes que funcionan como notas de la película que el realizador estrena ese mismo año, *Los ilusos* (2013), su segundo largometraje, cuyo guion lo firma el autor en solitario. Son muchas las reflexiones sobre el propio oficio cinematográfico que se incluyen en sus páginas, y también las citas de escritores que no duda en incluir. Aparecen evocadas palabras de Andrés Trapiello, Roberto Juarroz o Julio Ramón Ribeyro. La referencia a las palabras del escritor peruano es de las más destacadas en lo narrativo:

Nuestros estados de ánimo son frágiles. Qué poco basta (que se nuble el cielo, que veamos pasar a una mujer bonita o simplemente que encendamos un cigarrillo o permitamos aflorar un recuerdo) para pasar del desaliento al optimismo o viceversa. Toda la coloración de la vida cambia (Trueba, 2013, p. 25)

De hecho, la inclusión de intertextos procedentes del ámbito literario, ya sea en libros como *Las ilusiones* o en cualquiera de sus películas, sería la tercera vía por la que se manifiesta el peso que la escritura tiene en el quehacer de Trueba. En cuarto lugar, se ha de destacar que, además de como guionista y literato, el autor madrileño ha publicado diferentes textos sobre cine, ya sea a modo de reportaje o en formato blog, por lo que también se puede considerar un crítico y teórico del oficio. Algunos de estos artículos se han publicado en revistas culturales como *Letras Libres* o en el periódico *El Mundo*, donde Trueba escribió una entrada con periodicidad semanal desde enero de 2010 hasta septiembre de 2014, en un blog titulado *El viento sopla donde quiere*.

En quinto y último lugar, y más destacado desde los parámetros narrativos, la escritura también se cuele en el desempeño que tratan de llevar a cabo algunos de los sujetos que aparecen en sus películas. Sirva como ejemplo el caso de Ramiro, protagonista de la referida *Todas las canciones hablan de mí*, quien, tras licenciarse en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, publica, aunque sin mucha repercusión, su primer libro. El proceso de escritura, en tal situación, está en el centro de la obra filmica de Jonás Trueba, y ello obedece al peso y a la variedad en que esta, como oficio, ha tenido en la formación del autor. De ahí que en su cine también se presente como un potencial motivo de reflexión, lo que permite al espectador extraer numerosas lecturas.

#### 4. LA ESTÉTICA DEL ILUSO

Aunque buena parte de los personajes bosquejados por la escritura de Trueba se desempeñen en oficios creativos, no todos ellos consiguen llevar a buen puerto sus proyectos y anhelos. Escritores, poetas, cineastas o músicos a veces frustrados, que pueden considerarse como “bartleby” (Vila-Matas, 2015), esto es, artistas que, por un motivo u otro, comienzan a padecer una crisis creativa que se extiende durante un tiempo dilatado y que les lleva a no poder confeccionar obras artísticas. El escritor Enrique Vila-Matas ha estudiado este bloqueo, que denomina Síndrome de Bartleby, en clave literaria, en su ensayo *Bartleby y compañía* (2000):

Hace tiempo ya que rastreo el amplio espectro del síndrome de Bartleby en la literatura, hace tiempo que estudio la enfermedad, el mal endémico de las letras contemporáneas, la pulsión negativa o la atracción por la nada que hace que ciertos creadores, aun teniendo una conciencia literaria muy exigente (o quizás precisamente por eso), no lleguen a escribir nunca; o bien escriban uno o dos libros y luego renuncien a la escritura; o bien, tras poner en marcha sin problemas una obra en progreso, queden, un día, literalmente paralizados para siempre (2015, p. 12).

Aunque el escritor barcelonés se centra, especialmente, en escritores, lo cierto es que afirma que este síndrome puede afectar a cualquier artista de cualquier disciplina. En el cine de Trueba, esta pulsión negativa también parece afectar a sus personajes. No obstante, el director madrileño actualiza esta figura y le da un carácter más contemporáneo, ya que sus singulares “bartlebys” no aparecen solo por motivos como la falta de inspiración, sino también por otros factores como la situación económica y social del país o por las dificultades de acceso a los recursos. Así define Jonás Trueba a estos personajes, a los que él denomina como ilusos: “Jóvenes artistas que quieren dedicarse al cine, al teatro, a la pintura, a la música, pero no lo consiguen. O tan solo en el ámbito doméstico, casero” (2013, p. 8). Si bien, el director ofrece una lectura también positiva de estos jóvenes ilusos:

Cuidado: no convertirlos en víctimas; en todo caso solo son víctimas de sí mismos. Ser cineastas, o alguna otra cosa parecida, les permite sobre todo no trabajar sino pontificar, criticar, mentir, engañar, embaucar... La mayoría de las veces no se sabe de qué viven. Casi siempre de los padres o de trabajos mal pagados. Pasan mucho tiempo sin trabajar. Y es muy importante a qué dedican su tiempo libre, de alguna forma, es su trabajo (Trueba, 2013, pp. 8-9).

La denominación parte, como reconoce el propio Trueba, de una novela del guionista Rafael Azcona, *Los ilusos* (1958), protagonizada por un grupo de jóvenes que pretenden vivir sin trabajar.

De la definición dada por el propio Trueba destaca, además, el modo en que gestionan estos ilusos su tiempo libre. El investigador Manuel Broullón, en relación al trabajo del cineasta, destaca el concepto de “entre-tiempo”, el cual considera imprescindible en su poética. De hecho, añade que las películas de Trueba –y cita como caso paradigmático la propia *Los ilusos*– habría de considerarse una película de entre-tiempo:

aquellas que representan con el lenguaje cinematográfico un universo de “deseos proyectados, de esbozos y de ideas con más o menos forma, el periodo que lugar durante el tiempo previo a la creación” (Broullón, 2016, p. 25). El iluso, por lo tanto, se proyecta desde una óptica metacineematográfica: tan importante es la película resultante como lo es el proceso previo de concepto de la misma, y esto es lo que Trueba relata en la doble dimensión cinematográfico-literaria: en la película *Los ilusos* y en el libro *Las ilusiones*, ambos de 2013.

Lo cierto es que más allá del desempeño artístico que acometan sus personajes, casi todos ellos podrían englobarse bajo la etiqueta del “iluso”, dada las dificultades que mantienen todos ellos para crear. Trueba incluye un aforismo que es absolutamente clarividente sobre esta idea: “Todas las historias que podría escribir ahora mismo deberían titularse *Los ilusos*” (2013, p. 21). Esto proyecta que una de las temáticas de su cine, en lo que respecta a la “identidad narrativa” (Ricoeur, 1996) desplegada por sus personajes, es la de las dudas creativas. Esto es, los miedos y dudas de cualquier artista, independientemente de la disciplina que frecuenten, se convierten en el material privilegiado sobre el cual construir el propio filme. Se trata de la *myse-en-abyme* o “puesta en abismo”, y que fue un motivo temático típico de la modernidad cinematográfica (Font, 2002; Losilla, 2012), un periodo en que los cineastas dedicaron parte de sus reflexiones al propio proceso de creación —como Michelangelo Antonioni, Federico Fellini, Eric Rohmer, Jean-Luc Godard, Wim Wenders o Andrei Tarkovski, entre otros— y del cual bebe y aprende un cinéfilo empedernido como es Jonás Trueba. De hecho, no son pocas las ocasiones que la crítica ha señalado al madrileño como un pupilo avezado del francés Rohmer (Medina, 2022).

También se pueden encontrar paralelismos entre los personajes de los cineastas de la modernidad y los bosquejados por Trueba en el errático caminar que suelen mantener en sus películas, en un constante vagabundeo que recuerda a la “forma-laberinto” que el pensador francés Gilles Deleuze (2001) acuñó como una de las características de los nuevos cines aparecidos en los años sesenta del pasado siglo y de su particular “imagen-tiempo”. Broullón, para el caso de Trueba, habla de “tiempo desembragado”, el cual define como “un tiempo que se cuele por los

intersticios dejados en cada uno de los frecuentes cortes a negro. Estos cortes se suceden en brusquedad, puesto que deconstruyen la acción a modo de un cierto montaje propio del cine moderno francés” (2016, p. 20). El elemento temporal, por lo tanto, posee una notable referencia en la concepción de los ilusos que realiza el director.

## 5. ESPACIO E INTERTEXTUALIDAD

Si el elemento temporal es importante a la hora de analizar el cine de Trueba, no es menor la relevancia que juega el espacial. Y de entre todas las localizaciones aparecidas en su obra fílmica, Madrid es la indiscutible protagonista, donde se han rodado gran parte de sus películas. A excepción de *Los exiliados románticos* (2015), donde los protagonistas emprenden un viaje hasta Francia, en el resto de sus trabajos, la capital se puede considerar como un actante (Greimas y Courtés, 1990) dado el potencial narrativo que ostenta.

Los personajes del cine de Trueba se convierten en flâneurs madrileños, ociosos paseantes que, acompañados por el espectador, emprenden un viaje por algunos de los sitios más reconocibles del centro de Madrid, que es el espacio habitual en que se mueven los intérpretes. Como ha escrito Broullón, las localizaciones madrileñas se convierten en materiales para sus películas (2016, p. 19). Personaje y espacio, por lo tanto, no se pueden entender por separado en su quehacer. Dorde Cuvardic García afirma que la flânerie, más que un estado visual, se ha de considerar una actividad, un uso del espacio urbano, un tipo específico de subjetividad (2012, p. 15). Los personajes de Trueba se adscriben a este uso subjetivo del elemento urbano, y Madrid se convierte en algo más que un mero plató: un espacio onírico, subjetivo y afectivo para los personajes, como el propio de la modernidad cinematográfica (Font, 2002, p. 300), de ahí que los personajes traten de encontrar su identidad en la errancia, el movimiento circular, la trayectoria sin destino por una ciudad que habitan y tratan de descifrar, como una manera de cohabitar el espacio en que residen. El modo en que el director filma su ciudad de nacimiento se puede considerar un discurso, en el sentido que Roland Barthes concede al término: “La ciudad es un discurso, y ese discurso es

verdaderamente un lenguaje: la ciudad habla a sus habitantes, nosotros hablamos a nuestra ciudad, la ciudad en la que nos encontramos, solo con habitarla, recorrerla, mirarla” (2009, p. 342).

El Viaducto de Segovia, el barrio de la Latina, Las Vistillas, la Plaza de la Paja, Lavapiés, la Plaza Mayor o el Museo Arqueológico Nacional, entre tantos otros emplazamientos, aparecen en las imágenes de las cintas de Trueba, con lo que confecciona un itinerario emocional por el que sus personajes transitan y protagonizan las acciones que dan sentido a sus historias filmicas. El proceso de caminar y patear los emplazamientos que van a ser filmados está en la génesis de sus guiones, como reconoce Daniel Gascón (Mendieta, 2023), coguionista de *Todas las canciones hablan de mí*. Madrid es una ciudad con una larga trayectoria como escenario de numerosas filmaciones que han hecho de urbe una ciudad absolutamente cinematográfica, y de ahí que en la obra de Trueba se cuelen referencias a otras películas madrileñas, en esa oda a la intertextualidad que ha construido a lo largo de su trayectoria. De hecho, no es difícil encontrar en la ópera prima del cineasta algunos emplazamientos que ya aparecían en la también primera película rodada por su padre, en 1980, y que, curiosamente, se denominó *Ópera Prima*.

La inclusión de diferentes emplazamientos de la capital, la utilización que el director hace del espacio como un protagonista más, es otra manera de citar. La intertextualidad, como se refirió, es decisiva en el quehacer de Trueba. El cineasta no duda en introducir referencias con el claro propósito de homenajear el trabajo previo de sus maestros. Este entiende el intertexto, por decirlo con Barthes, como “la imposibilidad de vivir fuera del texto infinito” (2007, pp. 59), de ahí que la nómina de creadores referidos en sus películas, pero también en *Las ilusiones*, sea notable. Y entre el conjunto de los aparecidos, destaca la relevancia que tanto en número como en profundidad ostentan los procedentes del ámbito literario. Se trata de algo que cierta crítica, incluso, ha podido reseñar de forma negativa en su trabajo, y Trueba ha llegado a ser acusado de construir frases que se exceden en lo literario (Maldivia, 2010).

Todo ello vuelve a constatar que sus imágenes cinematográficas no se podrían entender sin la literatura. Y es que, incluso, la ha reconocido como su principal fuente de inspiración. Así lo expresa en una entrevista:

Para mí siempre la literatura y el cine se han mezclado bien. Hay quien considera que el cine siempre tiene que buscar su propia independencia, pero yo siempre he pensado que el cine es más como un contenedor de basura de las artes. Puedes remover de cualquier lado. Para mí la literatura es una fuente de inspiración cinematográfica más grande que el cine (Albertus, 2015).

## 6. RESULTADO: EL CASO DE TODAS LAS CANCIONES HABLAN DE MÍ

La llegada al largometraje de Jonás Trueba funciona como paradigma para entender cómo la literatura se inserta como un tema propio de su cine, y lo hace desde muy diferentes perspectivas. No es baladí destacar, además, que en la concepción del guion también está Daniel Gascón, escritor que, en 2010, ya tenía tras de sí una reconocida trayectoria en la literatura, pues había publicado el libro de relatos *La edad del pavo* (Xórdica, 2001), la novela *El fumador pasivo* (Xórdica, 2005) o un ensayo sobre el escritor y dramaturgo Javier Tomeo, con el título *Parábolas y monstruos de Javier Tomeo* (Ayuntamiento de Zaragoza, 1999), entre otros trabajos.

El protagonista de la película, Ramiro –interpretado por Oriol Vila– es un sujeto melancólico que acaba de romper con la que ha sido su novia durante los últimos seis años, Andrea –Bárbara Lennie– y se halla inmerso en una crisis existencial, pero también creativa, ya que no sabe qué hacer con su vida tras haber terminado su carrera de Filología Hispánica y perdido el amor. Lo primero que se muestra en el filme es una estantería repleta de libros y, acto seguido, se nos presenta al protagonista a través de un cristal, tomando un café, absolutamente melancólico y pensativo, como si fuese el personaje de un cuadro de Edward Hopper. Además, trabaja en un sitio que parece no llenarle, una librería regentada por su tío Luismi –interpretado por Ramón Fontseré–.

Son numerosos los escritores que aparecen citados, de un modo u otro, a lo largo del filme. Es el caso de la poeta Andrea Pizarnik, de quien Andrea expresa una frase que puede asociarse con el estado anímico de su antigua pareja: “Me gusta mucho pero es muy triste, me acordaba todo el rato de ti” (Trueba, 2010). También aparece en pantalla el libro

*La ignorancia* (2000), de Milan Kundera, y en otra secuencia es el volumen *Cuadernos de Todo* (2022), obra póstuma de Carmen Martín Gaité, el que se cuele entre las imágenes. Incluso, Ramiro mantiene una relación con una joven estudiante de Filología –Miriam Giovanelli– que confiesa realizar un trabajo sobre identidad, autobiografía y simulacro en la obra de Ramón J. Sender. Los guiños literarios no acaban ahí: Trueba concede un cameo a Dámaso López, profesor de Filología de la Universidad Complutense, cuya facultad de Letras resulta uno de los escenarios de la trama, y hasta el protagonista, como se dijo, publica un libro de poemas.

La estructura episódica del filme también ostenta un regusto literario inconfundible. Como ha expresado Daniel Gascón en una entrevista, se pretendía conseguir una estructura “barojiana” (Mendieta, 2023). Fue el escritor vasco Pío Baroja una de las plumas que, desde la literatura, más retrató la capital en sus obras. Madrid, como ocurre en la gran mayoría de su obra restante, emerge como un protagonista más. Son numerosos los emplazamientos reconocibles de ese Madrid de los Austrias en el que se mueven los intérpretes: calle de la Morería, el Viaducto de Segovia, Las Vistillas, la calle del Espejo o la calle Rodríguez San Pedro. Madrid es el cine de Jonás Trueba una sinfonía urbana, incluso un soneto, dada la importancia que también otorga a la banda sonora. “La ciudad es un poema que despliega el significante, y este despliegue es lo que la semiología de la ciudad debería tratar de aprehender y hacer cantar” (Barthes, 2009, p. 350).

Por último, se puede considerar a Ramiro también como un iluso, un tipo que no consigue producir y que, cuando parece lograrlo, lo hace de forma incompleta e incluso tragicómica: publica su libro de poemas con un error en su nombre: de Ramiro Lastra se pasa, por culpa de su tío, a Ramiro Lastre. Insertado en ese “tiempo desembragado” al que aludía el investigador Broullón, el protagonista, incluso, padece la más artística de las enfermedades (Hermsen, 2019): la melancolía. Su amigo Lucas se lo deja claro en una de las últimas secuencias: “Te pasas el resto de la vida instalado en la puta melancolía, Ramiro” (Trueba, 2010).

Son infinitas las razones que provocan que la literatura se deba analizar como uno de los grandes temas del trabajo cinematográfico de Jonás

Trueba. No solo se debe apuntar la constante introducción de intertextos procedentes de esta disciplina –la mayor parte de ellos con un sentido narrativo singular–, sino que el hecho literario se convierte en objeto de reflexión a lo largo de la obra filmica. *Todas las canciones hablan de mí* es un claro ejemplo de ello, pero el binomio literatura-cine va a resultar clave en gran parte de la filmografía del director.

## 7. CONCLUSIONES

A tenor de la filmografía de Jonás Trueba hasta la fecha se puede afirmar que sus películas se construyen desde el diálogo. Las conversaciones que mantienen los sujetos protagonistas son el motor que hace avanzar el relato y, en este continuo intercambio de palabras, la literatura emerge de muy distintas maneras: ya sea por las dudas que manifiesta un personaje sobre su propio proceso de escritura o creación, por la cita o alusión de algún autor o libro que haya leído o esté leyendo o, en definitiva, en cualquiera de las múltiples vías en que el oficio literario se sumerge en el desarrollo de la trama.

Al producirse estas conversaciones en el tránsito, en el circular y errático caminar que despliegan los personajes, la ciudad actúa como alegoría de lo hablado, y Madrid se convierte en un actante. La capital es mucho más que un escenario, pues se convierte en el marco donde los personajes reconstruyen su identidad. Y esta, además, se manifiesta en una doble dirección: al mismo tiempo que los sujetos se redescubren a sí mismos y reconstruyen su maltrecha identidad personal, también parecen solventar sus dudas respecto a la creación: la flânerie, más que nunca, es una manera de hallar esa inspiración que parecía extraviada. Tal es la importancia que concede Trueba a su ciudad de filmación que se podría afirmar que convierte Madrid en una *civitas cinematographiae* (Salvador Ventura, 2013, p. 219), al igual que pueden serlo Roma o Nueva York.

Analizar una sola obra cinematográfica en profundidad, además, permite entender las múltiples facetas en que la escritura y la disciplina literaria se inserta en el relato, y el enorme poder que concede, ya desde su primer largometraje, a la intertextualidad. La introducción de citas,

como ocurría en el cine de la modernidad cinematográfica de la que tanto bebe, es recurrente en su trabajo, Pizarnik, Trapiello, Baroja o Martín Gaité así lo atestiguan en *Todas las canciones hablan de mí*.

Todo ello nos lleva a concluir, en último lugar, que la singularidad y reconocimientos que acompañan al trabajo de nuestro director objeto de estudio se deben, también en parte, a este componente interdisciplinar que atesoran todas sus obras y que, más que ninguna otra, la literatura es la disciplina con mayor peso en su labor creativo. Su filmografía, con Madrid como contenedor destacado, se convierte así en un palimpsesto en el que Trueba añade capas y capas que se superponen y que convierte su trabajo en un producto enciclopédico donde literatura y cine, palabras e imágenes, no dejan de dialogar.

## 8. AGRADECIMIENTOS

Este artículo se enmarca dentro del proyecto de investigación llevado a cabo por Elios Mendieta como beneficiario de un contrato postdoctoral Margarita Salas con la UCM (con estancia en la UGR), financiado por la Unión Europea–NextGenerationEU. Además, el texto se ha de enmarcar dentro de la actividad del proyecto titulado: *La ficción audiovisual en la Comunidad de Madrid: lugares de rodaje y desarrollo del turismo cinematográfico*. Acrónimo: FICMATURCM. Ref: H2019/HUM5788, al que pertenecen ambos autores.

## 9. REFERENCIAS

- Albertus, R. (2015, 9 de julio). Jonás Trueba: "La literatura es para mí una inspiración mayor que el cine". Diario de Jerez. <https://bit.ly/44rEfPc>
- Aparicio Maydeu, J. (2013). Continuidad y ruptura. Una gramática de la tradición en la cultura contemporánea. Alianza
- Barthes, R. (2007). El placer del texto. Siglo XXI
- Barthes, R. (2009). La aventura semiológica. Paidós

- Broullón, M. (2016). Algunas claves de la poética de Los Ilusos (Jonás Trueba, 2013). En torno al concepto de entre-tiempo. En Guarinos, V. (ed.), *Apuntes de cine. Homenaje a Rafael Utrera*, (pp 15-27). Delta Publicaciones.
- Cuvardic García, D. (2012). El flaneur y la flaneuse en la historia de la pintura, el cine, la fotografía y la ilustración. *Filología y Lingüística*, 38 (1), 9-34. Universidad de Costa Rica
- Deleuze, G. (2001). *Estudios sobre cine 2. La imagen-tiempo*. Paidós.
- Font, D. (2002). *Paisajes de la modernidad. Cine europeo 1960-1980*. Paidós Ibérica
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1990). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos
- Hermesen, J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*. Siruela
- Losilla, C. (2012). *La invención de la modernidad. O cómo acabar de una vez por todas con la historia del cine*. Cátedra.
- Maldivia, B. (2010, 14 de diciembre). “Todas las canciones hablan de mí: amor con desgana”. *Espinof*. <https://bit.ly/41QoVKd>
- Medina, M. (2022, 17 de junio). “Tenéis que venir a verla. ¿Cómo dejar Madrid por la sierra si te gustan hasta sus bolardos?”. *El Confidencial*.
- Mendieta, E. (2023). El espacio madrileño: un protagonista más del texto fílmico. *L’Atalante. Revista de estudios cinematográfico*, 36, [aceptado, en prensa]. *Associació Cinefòrum L’Atalante*.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Salvador Ventura, F. (2013). *Roma Aeterna. Las múltiples caras de la ciudad*. En Camarero Gómez, G. (ed.), *Ciudades europeas en el cine*, (pp 219-246). Akal.
- Stam, R. (2013). *Teorías del cine*. Paidós
- Trueba, J. (director). 2010. *Todas las canciones hablan de mí* [película]. Castafiore Films, Tornasol Films
- Trueba, J. (2013). *Las ilusiones*. Periférica
- Trueba, J. (director). 2013b. *Los ilusos* [película]. Los Ilusos Films
- Vila-Matas, E. (2015). *Bartleby y compañía*. Seix-Barral.

## EDUCACIÓN PARA LA SOSTENIBILIDAD A TRAVÉS DE LAS ARTES

---

SILVANA LONGUEIRA MATOS

*Universidad de Santiago de Compostela*

NELLY FORTES GONZÁLEZ

*Universidad de Santiago de Compostela*

STEFANY SANABRIA FERNÁNDES

*Universidad de Santiago de Compostela*

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación artística es un ámbito de intervención pedagógica que debe ser entendido como ámbito general de formación de las personas distinto a la formación profesional en artes. Es importante mantener esta precisión para la educación artística a modo de formar criterio acerca del valor educativo de las artes y consolidarlo como campo del conocimiento pedagógico, logrando así construir el ámbito de educación. Es decir, este trabajo se centra en el binomio artes y educación desde el enfoque del conocimiento de la educación. En este sentido, las artes son vistas como resultado de la capacidad creativa del ser humano, además de como una línea de estudio en educación. La intervención pedagógica, de este modo, se orienta al uso y construcción de experiencia axiológica para decidir y realizar un proyecto personal de vida, que permite dar respuesta acorde a las oportunidades y las exigencias que demanda cada situación. La educación se consolida como un proceso axiológico, integral, personal y patrimonial a partir del cual se desarrolla un proceso de maduración y aprendizaje donde se potencia el desarrollo de lo afectivo, lo volitivo y lo intelectual.

Tomando como punto de partida estos principios, analizaremos cuáles han sido los condicionantes principales para la plena integración de las artes dentro de los procesos educativos, plantearemos algunas

consideraciones necesarias para construir las artes como ámbito de educación haciendo referencia a la diferencia entre enseñar arte y educar *con o a través de* las artes. Finalmente, analizaremos de qué manera las artes y la cultura pueden tener una función central dentro de la sostenibilidad.

## 2. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN DE LAS ARTES DENTRO DE LA EDUCACIÓN

El paradigma tecnocientífico dominante durante siglos en Occidente ocasionó que se pensara que las únicas áreas capaces de construir conocimiento eran justamente aquellas cuyos procesos de validación se basaban aparentemente en la objetividad (Cabrera Salort, 2015). Las áreas que no se ajustaban a estos parámetros eran juzgadas bajo estos mismos principios estableciendo comparativas que motivaron que su calidad se considerara inferior dentro de la escala académica y en términos de producción científica. Como consecuencia, estas prácticas, entre las que se incluían las artes, no eran generadoras de conocimiento, sino simples objetos aislados del contexto sociocultural en el que se producían porque eran resultado de las habilidades innatas de aquellos individuos que los creaban. Tampoco se consideraba que fueran transmisores de valores y creencias para las comunidades. De esta manera, el estudio de las artes y sus posibilidades para generar un corpus de conocimiento adaptado a sus propias características y particularidades se vio limitado. Esta consideración también ocasionó que durante un largo periodo no se estudiaran las artes con perspectiva pedagógica.

Los cuestionamientos que se plantearon desde la academia respecto al valor universal de la ciencia abrieron la posibilidad de incluir otros modos de representación. Estos cuestionamientos abrieron paso a que se reconociera que existen alternativas a aquellas definidas por el paradigma tecnocientífico que el “velo disciplinario” (López Cuenca, 2016, p.62) existente impedía ver. A pesar de la apertura a nuevas posibilidades, la llegada de políticas neoliberales y la centralidad que adquirieron las lógicas de mercado provocaron que las artes quedaran nuevamente relegadas. Desde una perspectiva capitalista, las prácticas artísticas son

improductivas porque como tal no generan capital. De hecho, desde el arte se han realizado críticas a la forma en que la organización social pareciera quedar limitada al intercambio y consumo de mercancías (López Cuenca, 2016). Un ejemplo puede ser el proyecto de la artista Mínera Cuevas quien fundó en 1998 Mejor Vida Corp. un organismo sin fines de lucro que se encarga de distribuir de manera gratuita productos, como pueden ser billetes de metro o credenciales de estudiante, con el objetivo de contrarrestar los efectos del sistema socioeconómico en el que vivimos. Este ejemplo muestra que, a pesar de no generar capital, las prácticas artísticas posibilitan el intercambio social, la subjetividad o la agencia (López Cuenca, 2016). En este sentido, la experiencia artística abre opciones de experimentación a partir de lo sensible haciendo que la función de las artes consista en modificar “los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación” (Rancière, 2010, p.68).

La neutralidad aparente en la que se inscribió a las producciones artísticas les impidió ir más allá del establecimiento de un canon estético centrado en la belleza que tuvo implicaciones importantes respecto a aquél que observa la obra de arte. Despojada de cualquier influencia sociocultural, se pensaba que el observador no tenía posibilidad de incidir sobre la obra porque no poseía prejuicios y valores sociohistóricos al momento de entablar contacto con la misma. A pesar de que hoy en día se reconoce que “todo lo que vemos y experimentamos no es más que el producto de la cultura, de la visión educada y de nuestra memoria visual colectiva” (Moya Pellitero, 2011, p.87), aún es frecuente el olvido hacia la forma en que el espectador incide en las obras. Y no se trata sólo de mirar, porque el que observa cumple con un papel activo, modifica la obra y la transforma al incluir y relacionar sus propias experiencias con la misma. Dicho de otro modo, las producciones artísticas no ofrecen una única posibilidad de lectura e intercambio lo que ocasiona que al momento de entablar contacto con ellas sea posible desatar una serie de asociaciones provenientes de distintos orígenes y con características diversas (Duncum, 2015). En este sentido, los procesos formativos pueden

contribuir a que estos intercambios se realicen desde diferentes planos integrando una variedad de producciones provenientes de distintos periodos históricos y socioculturales para que así la evaluación de las producciones permita colocar a cada una en el lugar que le corresponde de acuerdo con su calidad y validez en su contexto.

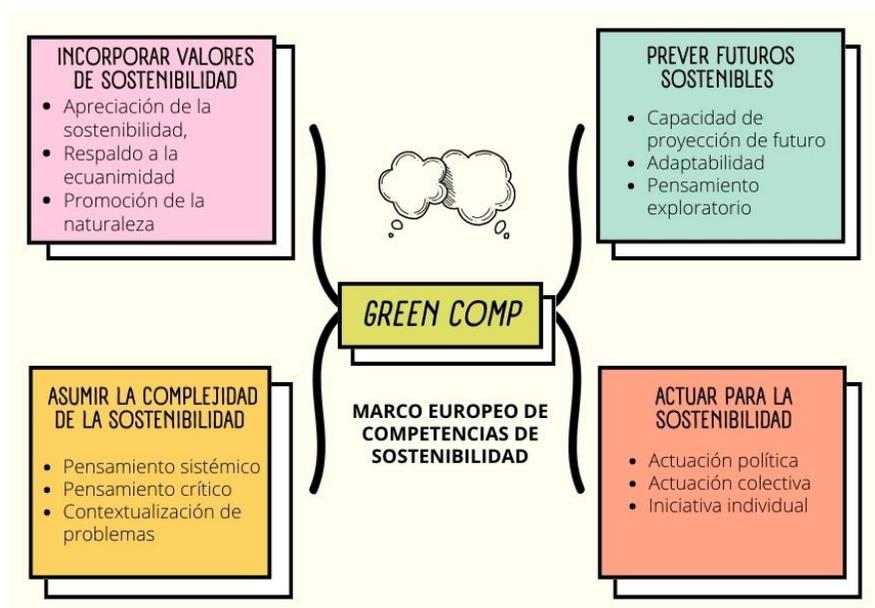
Debido a que las artes fueron vistas tradicionalmente como objetos aislados social y culturalmente; es importante definir y tener claras las funciones que cumplen a nivel social. Para alcanzar esta legitimidad, es importante que las artes se estudien como un área capaz de generar conocimiento válido y como medio de apropiación de experiencias y de configuración del mundo en que vivimos. Es decir, se requiere del reconocimiento social del campo artístico. “Si el arte es una práctica, entonces está necesariamente entrelazada con las condiciones en las que se desarrolla el resto de prácticas sociales. Es decir, el arte no puede eludir las condiciones preponderantes de producción – en las que se teje y desteje” (López Cuenca, 2016, p.66). Sin embargo, para que esto ocurra, resulta esencial que las artes también se estudien desde el conocimiento de la educación. Sólo a través de la inclusión de las artes dentro de la educación, se logrará su pleno reconocimiento social como ámbito.

### 3. LA FUNCIÓN DE LAS ARTES PARA LA SOSTENIBILIDAD

Las artes permiten un acercamiento subjetivo del mundo desde la reflexión debido a que abren caminos de posibilidad al imaginar soluciones y alternativas de futuro. El mundo contemporáneo carece de un relato común y las artes podrían contribuir a construir ese relato desde la diversidad (García Canclini, 2010). Las artes son una forma de “hacer mundo” y cabe cuestionarse cuál es su contribución. La Hoja de Ruta para la Educación artística de UNESCO publicada en 2006 considera que el pleno reconocimiento de las artes en educación es una vía para alcanzar una educación integral y un futuro sostenible a partir del desarrollo de valores y actitudes necesarios para formar ciudadanía responsable y consciente de las necesidades a las que nos enfrentamos actualmente.

La Comisión Europea ha definido un conjunto de competencias en materia de sostenibilidad con el objetivo de que el alumnado sea capaz de contar con conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con empatía, responsabilidad y cuidado de nuestro planeta y de la salud pública. Dentro de este marco se consideran 4 áreas de actuación y 12 competencias.

**FIGURA 1.** Representación de las 12 competencias de sostenibilidad y las 4 áreas de actuación del GreenComp. Marco Europeo de Competencias de Sostenibilidad



Fuente: Elaboración propia a partir del Marco Europeo de Competencias para la Sostenibilidad (2022)

La educación como experiencia axiológica pretende desarrollar hábitos, actitudes, conocimientos y destrezas que permitan a los individuos actuar e intervenir en sociedad. No basta con conocer un valor; en este caso aquellos asociados con la sostenibilidad. Es importante elegir y estimar valores para poder emplearlos en los retos y las decisiones a las que nos enfrentamos a lo largo de la vida. Como parte de las competencias para la sostenibilidad se pretende generar procesos reflexivos acerca de la manera en que inciden los contextos personales, sociales y culturales en la toma de decisiones; pero también cuestionarse sobre las

formas de producción existentes y las diferencias entre distintos estilos de vida. Varios artistas han centrado su praxis a partir de estos cuestionamientos; ya sea empleando materiales provenientes de desechos, como es el caso de Dodi Reifenberg, quien utiliza bolsas de plástico y otros materiales para desarrollar su propuesta plástica; o a partir de la crítica social, como es el caso de la intervención de Vik Muniz para la Bienal de Venecia 2015 titulada *Lampedusa*. Esta instalación consistía en la reproducción a gran escala de barcos de papel simulando papel periódico que fueron colocados a lo largo del Gran Canal de Venecia. Los titulares que se alcanzaban a leer en estos barcos estaban relacionados con la llegada de inmigrantes a Italia.

En este sentido, los ejemplos anteriores muestran que la sostenibilidad se entiende en este contexto como un problema multidimensional con evidentes implicaciones medioambientales, pero también políticas, económicas, sociales y culturales sobre las que es importante reflexionar de manera holística para poder actuar desde la acción individual y colectiva. En estos momentos es más que necesario contar con habilidades, destrezas y actitudes que nos permitan pensarnos como comunidad en términos locales y globales de modo que podamos garantizar nuestra subsistencia. Al hablar de sostenibilidad, no basta con que las personas comprendan el concepto y sus implicaciones, sino que también es necesario que comprendan que los modos de vida existentes están afectando los ecosistemas y modificando los ciclos de renovación y mantenimiento naturales. Además, resulta esencial plantear el hecho de que las desigualdades sociales y entre naciones tienen también efectos importantes en el equilibrio planetario. Todo lo anterior, teniendo en cuenta el impacto que el ser humano ha tenido en la emergencia actual. En consecuencia, los contenidos educativos deben facilitar la comprensión del mundo y el desarrollo de competencias que nos permitan vivir en él sin agotarnos buscando soluciones rápidas e inmediatas. Es así que la educación se enfrenta a un reto sin precedentes donde lo vivencial se convierte en uno de sus componentes esenciales.

La experiencia axiológica que se puede generar a partir de la educación común resulta entonces relevante en los contextos actuales; así como también la consideración de la educación común como ese proceso

dinámico que permite la construcción de experiencias culturales conjuntas y la generación de nuevas propuestas que garantizan el dinamismo y la evolución cultural. Es aquí donde se produce el cruce entre educación, artes y sostenibilidad. Desde las artes se pueden desarrollar procesos de indagación que permiten contrastar la evolución de las diferentes manifestaciones artísticas, proponer explicaciones para la comprensión de dichos cambios, desarrollar posibilidades de imaginar los estilos de vida en otros tiempos y de otras culturas contrastándolos con los que tenemos en la actualidad, así como proponer explicaciones que permitan dar cuenta de los cambios que se han experimentado. De esta forma, el alumnado puede desarrollar habilidades para enfrentarse a los problemas de forma integral, no como si ocurrieran de manera independiente y aislada al contexto histórico que los genera (Addiss and Erickson, 1993; Giroux, 1997). Las artes pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico porque “los que trabajamos en el mundo del arte hemos dado una importancia adicional a la comprensión de relaciones más que a tratar las unidades de forma aislada o discontinua” (Eisner, 1993, p.53) lo que facilita contextualizar los problemas, especialmente uno tan complejo como es la sostenibilidad.

Es importante ser capaces de proyectar el futuro que queremos. En este sentido, se requieren de aptitudes creativas para la sostenibilidad. Entendiendo que la creatividad se refiere a la capacidad para vincular elementos entre los que no existe relación aparente y poder analizar el entorno de forma crítica y analítica. La curiosidad es, por tanto, uno de los componentes de la creatividad porque se manifiesta a partir de la búsqueda por lo novedoso, sin dejar de lado el análisis y la reflexividad (Bueno, 2018). Desde la perspectiva pedagógica y cultural, la creatividad no se considera sinónimo de genialidad, sino que se asocia a lo autóctono y a la capacidad de interpretar los símbolos de la cultura y de contemplar y construir con ello productos culturales. Precisamente, la educación común no se puede limitar a la creatividad artística desde la genialidad artística, sino que es necesario vincularla a la comprensión, interpretación y expresión con simbolizaciones (Tourrián, 2015).

Desde las artes podemos imaginar alternativas y una variedad de opciones existentes ante una misma situación. Por ejemplo, en la historia del

arte es fácil encontrar que las mismas temáticas han sido representadas de maneras muy diferentes por artistas en distintos momentos y periodos históricos y geográficos. Las conexiones que se pueden generar a partir de navegar entre estas producciones artísticas, permiten contrastar y explorar las alternativas existentes en la diversidad dentro del campo de las posibilidades. Es decir, que ante los retos de la sostenibilidad podríamos retomar las palabras de Jacques Rancière (2010, p.26-27) cuando dice que se “requiere espectadores que interpreten el papel de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la <<historia>> y hacer de ella su propia historia. Para Rancière (2010, p.27) estos elementos resultan indispensables para generar lo que denomina una *comunidad emancipada* que para él se configura como una “comunidad de narradores y traductores”. Es decir, personas con capacidad suficiente para descifrar lo que ven y escuchan, a la vez de ser capaces de generar análisis e interpretaciones personales e incluso crear sus propias producciones o reinterpretar las ya existentes.

#### 4. LA DIFERENCIA ENTRE ENSEÑAR ARTE Y EDUCAR CON LAS ARTES

Desde el conocimiento de la educación las áreas de conocimiento se convierten en ámbitos de educación. Es posible construir el ámbito de educación artes porque cuentan con reconocimiento social y cultural suficiente como para ser consideradas problema de educación donde lo que se pretende es emplear las artes como experiencia axiológica que contribuye a la formación integral de los educandos. Para lograr educar con un área de conocimiento tendremos que conseguir el desarrollo axiológico, patrimonial, personal e integral. Desde esta perspectiva resulta válido cuestionarse sobre lo que pueden aportar las artes al proceso formativo de las personas y lo que se puede obtener a partir de realizar intervenciones pedagógicas empleando las artes como recurso en contextos de educación formal, no formal e informal. Es a partir de estos planteamientos que se puede consolidar el reconocimiento social de las artes y generar procesos educativos integrales desde los que se favorezca el desarrollo afectivo, intelectual y volitivo. Las artes como ámbito de educación se consolidan como campo de Pedagogía aplicada.

Al hablar de ámbitos de educación, una formación en artes no pretende centrarse en la generación de productos con finalidades comerciales o en formar profesionales en las distintas áreas que conforman la producción artística, sino en desarrollar capacidad para problematizar, abrir nuevas posibilidades, transmitir ideas, formar seres compasivos, trabajar de manera colaborativa favoreciendo la comprensión del arte como práctica, trabajar la diversidad y favorecer el acceso a la cultura (Robinson, 2015; Cabrera Salort, 2007; Touriñán, 2010). A través del arte se contribuye a la formación humana, no profesional (Read, 1973); por lo tanto, más que habilidades, lo que se pretende es desarrollar competencias al emplear las artes para educar y favorecer el acceso igualitario a la cultura. No se busca el dominio técnico de un arte o conocer la producción de una serie de obras y autores; sino desarrollar sentido artístico y estético desde la diversidad. El objetivo de la educación artística no consiste en educar desde la reproducción y desde los parámetros estéticos de una única cultura, sino en formar personas capaces de desarrollar agencias híbridas, dotadas de habilidades para entrar y salir de diferentes ámbitos culturales. Al educar *con* las artes se pretende formar en cultura artística y estética de modo que las personas puedan desarrollar formas de experimentar la vida desde la estética, más allá de las experiencias que ofrecen las instituciones artísticas y culturales. Es decir, lo que se pretende es que a partir de los procesos formativos se integren parámetros estéticos en todo aquello que rodea a las personas y que estas consideraciones no se limiten a aquellas producciones enmarcadas dentro de lo artístico.

Al estudiar las artes desde el conocimiento de la educación como ámbito de educación, se busca educar el sentido estético y artístico, que no significa uniformar el gusto por determinadas manifestaciones, sino dotar de capacidad para generar argumentos contruidos a partir del conocimiento de una cultura artística amplia desde la cual sea posible establecer conexiones y relaciones con una diversidad de expresiones que favorezcan el desarrollo de criterios personales de evaluación y análisis (Blanco y Cidrás, 2019). En línea con lo anterior, Eisner (2004) sugiere 5 principios para guiar la práctica de la educación artística:

1. Conocer aquello que tienen de distintivo. En términos generales, destacaríamos la capacidad para hacer visibles ciertos aspectos del mundo desde los que es posible configurar visiones alternativas. En términos particulares, la capacidad de escucha y concentración, las posibilidades narrativas ante una determinada situación, la capacidad de observación y de organización espacial, entre otras.
2. Desarrollar la inteligencia artística a partir de la identificación de aquellas cualidades que hacen que una obra sea un éxito; incluyendo aspectos relacionados con la cultura popular, la publicidad, los medios de comunicación, entre otros.
3. Aprender a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes en relación con la propia cultura del estudiante.
4. Desarrollar su individualidad. Reconocer lo que hace a cada persona diferente. La educación artística no debería enfocarse en ofrecer respuestas únicas y preestablecidas, sino en desarrollar capacidad para la comprensión de la producción artística en su conjunto y una creación que permita expresar la visión personal.
5. Experimentar la vida a partir de dimensiones estéticas, no percibiéndolo como algo limitado a los espacios artísticos.

La educación artística debe favorecer el desarrollo de la imaginación y de conexiones sensibles con aquello que constituye el objeto de estudio; de ahí su relevancia para imaginar los denominados futuros sostenibles. Además del desarrollo de aspectos afectivos, las artes deben conducir al conocimiento entendiendo que sus posibilidades se extienden más allá de la realización de tareas manuales (Dewey, 1934). A partir de estas consideraciones, las artes se consolidan como proceso de mejora personal (Aguirre Arriaga, 2018).

Como cualquier otra forma de expresión, las artes requieren de procesos formativos porque la capacidad para poder interpretarlas y analizarlas no ocurre de manera natural, sino que implica estar familiarizado con un conjunto de signos que permitan descifrar sus múltiples significados. Por esta razón se hace referencia a procesos de lectura de las obras

artísticas porque, al igual que el lenguaje escrito, las artes cuentan con un vocabulario y una sintaxis particular (Bal, 1996). En este sentido, las producciones artísticas se constituyen como texto donde su interpretación conduce a la formación de creatividad y de sensibilidad creadora. Vistas como objetos culturales, es importante tener claro que las producciones artísticas también pueden conducir a la aceptación de concepciones culturales impuestas; más que a la configuración de criterios de lectura propios basados en esas habilidades y destrezas adquiridas para su análisis e interpretación. Por esta razón, resulta indispensable que la educación artística se consolide como algo más que la reproducción de obras cuya selección se basa en el talento o en la identificación de un conjunto limitado de producciones y de datos biográficos sobre los creadores cuando el objetivo debe ser que, desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, se amplíen las opciones y se genere capacidad de análisis e interpretación estética y artística.

Para que los procesos formativos en los que se emplean las artes se conviertan en algo más que una práctica manual y reproductiva, es necesario que los profesionales de la educación cuenten con los conocimientos necesarios de aquello que van a enseñar; además de con suficiente conocimiento de educación para poder desarrollar una intervención pedagógica acertada y efectiva. Entendiendo que los conocimientos que se emplearán dentro de los procesos educativos no vendrán generados por ellos; sino que son los profesionales de cada área los que generan dichos conocimientos. Por el contrario, es competencia del profesional de la educación, en base a su capacidad de elección técnica, decidir si los educandos están capacitados para aprender dichos conocimientos, elegir el método más apropiado y definir las actitudes, destrezas y competencias que se desarrollarán como resultado de emplear estos conocimientos como parte de la intervención (Tourrián, 2018).

Aunque se ha hecho referencia a la educación común, es importante aclarar que no queda excluida la función educadora que pueden desempeñar las instituciones culturales como son museos, teatros, salas de conciertos, bibliotecas, etc. para la consolidación de ciudades educadoras y creativas. Desde los espacios artísticos y culturales pueden entablarse diálogos que permitan enriquecer la labor del profesorado dentro del

aula, contribuir a la formación de futuros docentes para que desarrollen capacidad y descubran las posibilidades y recursos que ofrecen estas instituciones para generar propuestas educativas en las que se emplean las artes como medio. Además, los programas educativos de muchos de estos espacios contribuyen a la formación de las personas, principalmente desde procesos de educación no formal. Algunos, incluso, se conciben en su conjunto como espacios educativos que ponen en valor determinadas prácticas artísticas, más que como espacios artísticos.

La educación general por las artes no debe ser vista como el campo de reclutamiento de la formación profesional, sino como un área de formación singular con finalidades propias.

## 5. CONCLUSIONES

Las artes son un campo de conocimiento consolidado que permite integrar otros modos de pensamiento. Como ámbito de educación, las artes contribuyen a la formación de ciudadanos desde la creatividad, la diversidad y la búsqueda de opciones y alternativas, tanto en procesos formales, como no formales e informales. Las características de las producciones artísticas las convierten en medios valiosos desde las que poder imaginar los denominados futuros sostenibles y plantear alternativas a las existentes. Ante este panorama, la educación tiene un reto sin precedentes. La integración de las artes en los procesos educativos contribuiría a garantizar el acceso a la cultura como un derecho elemental que contribuye a la formación de ciudadanía. Al tener clara la diferencia entre enseñar artes y educar con las artes, dentro de la intervención pedagógica se favorece el desarrollo de competencias de cultura artística y procesos que están relacionados con lo cognitivo, pero también con lo afectivo y lo volitivo.

Para concluir, podemos retomar las ideas de Jacques Rancière cuando dice que el arte no va a cambiar al mundo porque la reacción que se produce al momento de su observación no necesariamente se traducirá en acción para la transformación, sino que desde las artes se debe favorecer la apertura de caminos, opciones y posibilidades. Las artes no son la única alternativa existente desde la que trabajar para la sostenibilidad,

pero sin su participación se limitarán las posibilidades existentes para que las personas alcancen su pleno desarrollo.

## 8. REFERENCIAS

- Addiss, S. and Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. University of Illinois Press.
- Aguirre Arriaga, I. (2018). Prefacio. En V. Murillo Ligorred; J.C. Resano López y N. Ramos Vallecillo (Coords.), *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen* (pp.7-9). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Bal, M. (1996). Reading art? In G. Pollock (Ed.) *Generations and Geographies in the Visual Arts. Feminist Readings* (pp.25-41). Routledge.
- Blanco, B. y Cidrás, S. (2019). *Educar a través da arte. Cara a unha escola imaxinada*. Kalandraka.
- Bianchi, G.; Pisiotis, U. y Cabrera, M. (2022). *GreenComp. El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Comisión Europea.
- Bueno, D. (2018). Uno. En M. Garcés, *Humanidades en acción* (pp.183-194). Rayo Verde Editorial.
- Cabrera Salort, R. (2007). Formación del educador artístico. Una vocación humana permanente. *Artes, La Revista*, 14(7), 13-21.
- Cabrera Salort, R. (2015). *Diario de una mirada interrogante. Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 6, 49-67.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee.
- Duncum, P. (2015). Transforming Art Education into Visual Culture Education Through Rhizomatic Structures. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, Art Education Special Issue*, 47-64.
- Eisner, E.W. (1993). The Emergence of New Paradigms for Educational Research. *Art Education*, 46(6), 50-55.
- Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- García Canclini, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Katz.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*. Westview.

- López Cuenca, A. (2016). Saberes indisciplinaos: teorías y prácticas del arte contemporáneo. En J.R. Fabelo Corzo y E.E. Alejo Herrera (Coords.), La estética y el arte de la Academia a la Academia (pp.59-71). Colección La Fuente BUAP.
- Moya Pellitero, A.M. (2011). La percepción del paisaje urbano. Biblioteca Nueva.
- Ranciére, J. (2010). El espectador emancipado. Ellago Ediciones.
- Read, H. (1973). Educación por el arte. Paidós.
- Robinson, K. con Aronica, L (2015). Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Grijalbo.
- Touriñán, J.M. (2010). Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica. Netbiblo.
- Touriñán, J.M. (2015). Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación. Andavira.
- Touriñán, J.M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las artes y hay educación común, específica y especializada. REDIPE, 7(12), 36-92.
- UNESCO. (6-9 de marzo de 2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa, Portugal.

LA EDUCACIÓN CÍVICA Y  
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL:  
DOS TIPOLOGÍAS EDUCATIVAS CLAVES EN  
LA CONFIGURACIÓN DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA

---

MARÍA GONZÁLEZ BLANCO

*Universidade de Santiago de Compostela*

SILVANA LONGUEIRA MATOS

*Universidade de Santiago de Compostela*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las migraciones son un fenómeno global presente en prácticamente todos los territorios del planeta. En este sentido, los flujos migratorios tienen lugar en un mundo globalizado, entendiendo que la globalización es un proceso interconectado a escala mundial que afecta a diversos ámbitos (económico, cultural, político, social, etc.) de la vida de las personas implicando una reducción de los límites espacio-temporales (Martín-Cabello, 2021). En este contexto, el crecimiento del fenómeno migratorio y la configuración de una sociedad multicultural se constituyen como dos de los grandes retos del milenio (Portera, 2020).

En este sentido, según los datos del informe Migraciones Internacionales 2020 del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UN DESA, 2020), antes de la irrupción de la COVID-19, los flujos de personas migrantes se habían incrementado notoriamente en el mundo. De hecho, en el año 2020 se detallan un total de 281 millones de migrantes internacionales, debido principalmente a migraciones laborales, familiares o crisis humanitarias y convirtiéndose el continente europeo en la región con el mayor número de personas migrantes en torno a 87 millones (UN DESA, 2020). Se trata de un incremento relevante respecto al año 2019 en el cual se habían constatado un

total de 272 millones, de los cuales 99 millones eran hombres y 70 millones eran mujeres (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2021; McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). En los últimos datos del informe de UN DESA (2020) del total de los 281 millones de migrantes, 135 millones se corresponden con mujeres y niñas migrantes y 146 millones con varones migrantes (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). No obstante, durante el período de la pandemia tuvieron lugar numerosas restricciones (confinamiento, cierre de fronteras, entradas y salidas restringidas, bloqueo de las solicitudes de asilo, etc.) que acabarían repercutiendo en la disminución temporal de las cifras migratorias (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021).

En el caso del continente europeo, España junto a Alemania, el Reino Unido y Francia son los países que más población migrante internacional han acogido durante el período 2000-2020 (UN DESA, 2020). Concretamente, según los datos del INE para el año 2022 la cifra total de inmigrantes en territorio español ha sido de 5.542.932 personas. Ante estos datos hay que tener presente que las migraciones, entendidas como un «Movimiento de personas fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país» (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2019, p. 124), provocan intercambios de personas y de culturas, los cuales implican grandes desafíos para los distintos territorios en los que conviven las personas migrantes. Entre ellos se pueden destacar los siguientes:

- La convivencia pacífica en una sociedad global y multicultural
- La garantía de los derechos fundamentales: principalmente el derecho a la educación de toda la ciudadanía independientemente de su estatus migratorio
- El desarrollo de competencias clave (cívicas, sociales e interculturales)
- El aprender a convivir en paz, armonía y tolerancia

A este respecto, por ejemplo, hay que tener presente como lo ha señalado Bauman (2007) que «las ciudades son lugares repletos de desconocidos que conviven en estrecha proximidad» (p.26). De este modo, lo que

Bauman (2007) identifica como los extranjeros, pueden convertirse en un factor desencadenante de miedo, ansiedad, amenaza, peligro o riesgo; las personas inmigrantes para este autor representarían al colectivo que porta las diferencias que provocan el miedo y contra las cuales se suelen trazar las fronteras. Y en este marco, identifica dos actitudes diferenciadas ante lo extraño o lo diferente: la mixofilia y la mixofobia.

La primera, es una tendencia que lleva a mezclarse con otras personas, con las diferencias, con los extranjeros. La segunda, sin embargo, sería lo opuesto, la tendencia a evitar la convivencia con la población extranjera, con lo que nos genera ansiedad, sobre todo por los prejuicios poseídos sobre este colectivo. Estas dos perspectivas suelen darse en las diversas sociedades y por lo tanto se hace imprescindible que desde la educación se traten de abordar aspectos clave vinculados a la educación cívica y a la educación intercultural para promover una convivencia en armonía entre la población.

Ambas visiones se podrían relacionar así mismo con el etnocentrismo, entendido como la forma de juzgar a las otras personas y sus culturas a partir de la propia siendo ésta considerada como la más apropiada o normal y las otras como extrañas; o con el relativismo cultural, comprendido como una capacidad que permite considerar a las otras culturas y personas desde su propio contexto cultural (Malgesini y Giménez, 2000).

## 2. OBJETIVOS

En este trabajo se han formulado dos objetivos principales:

- Valorar la relevancia de la interrelación directa entre la educación cívica y la educación intercultural en la formación de la ciudadanía, con el fin de desarrollar competencias cívicas, sociales e interculturales para contribuir a la configuración de una convivencia pacífica de la población en las sociedades diversas y multiculturales en las que vivimos.
- Reflexionar desde la educación sobre los desafíos que originan las migraciones en un mundo globalizado.

Del planteamiento de estos objetivos se derivan diversas cuestiones, sobre las que se pueden abrir nuevos debates y que trataremos de responder a lo largo de este trabajo: ¿Podemos aprender a convivir? ¿Qué necesitamos para convivir de forma pacífica? ¿Qué dificultades surgen en la convivencia en un mundo global?

### 3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo se ha optado por un estudio de carácter teórico y de revisión bibliográfica centrado en la delimitación conceptual y en la reflexión acerca de los términos de convivencia, educación cívica, educación intercultural y el Derecho a la Educación. Para ello se han consultado diferentes documentos bibliográficos (artículos, leyes, informes internacionales, etc.) sobre los que se han realizado los siguientes epígrafes que se presentan en la parte de resultados.

### 4. RESULTADOS

#### 4.1. ¿QUÉ ES LA CONVIVENCIA?

Dentro del contexto migratorio de la globalización, hay que poner de relieve el término de convivencia, puesto que los flujos de migración originan nuevos y diversos espacios de interacción entre personas de países diferentes con identidades, culturas, creencias, costumbres y hábitos múltiples. En este sentido, según el Diccionario en línea de la Real Academia Española (DRAE) se entiende que la convivencia es la «acción de convivir». Otra acepción más, que complementa a la anterior es la que ofrece el Diccionario de Asilo de Cear-Euskadi (s.f.) que destaca en conexión con la significación de la convivencia intercultural la interacción entre personas pertenecientes a diferentes culturas o entre grupos culturales distintos.

En opinión de Giménez (2005) la convivencia comprende una interacción en armonía entre las personas dotada de connotaciones positivas e implica diversos elementos «aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto» (p. 10). Por lo tanto, no es una mera coexistencia, comprendida esta como la «existencia de una persona o de una cosa

a la vez que otra u otras» (DRAE) porque la coexistencia no supone una configuración o una construcción, si no que viene dada (Giménez, 2005).

En otras palabras, la convivencia puede ser definida como «aquella relación en la que existe interacción entre los sujetos, así como voluntad de relacionarse y entenderse desde el respeto activo, y donde las tensiones que van surgiendo se regulan mediante mecanismos pacíficos (Giménez et al., 2015, p. 34). Así pues, retomando una de las preguntas previas formuladas: ¿Podemos aprender a convivir? La respuesta es que, efectivamente, la convivencia requiere de un proceso de aprendizaje regulado por distintos agentes pedagógicos, entre los que se encuentran en opinión de Quicios et al. (2019), la familia, la escuela, el grupo de iguales u otros agentes tales como asociaciones o movimientos sociales.

Dicha convivencia supone la asunción de una serie de valores y normas fundamentales en una comunidad y la creación de vínculos a través de intereses comunes entre las personas (Giménez, 2005). Con relación a este aspecto, la educación es uno de los factores básicos que pueden ayudar en la construcción de una convivencia pacífica entre la ciudadanía. Más concretamente, el profesor Touriñán (2012) resalta la relevancia de la educación en valores encaminada a la interacción, al reconocimiento de las otras personas y el desarrollo de competencias específicas para para el aprendizaje, la intervención o la relación en contextos interculturales.

#### 4.2. LA EDUCACIÓN CÍVICA

La educación cívica se entiende como uno de los fines de la educación, que está estrechamente ligada al concepto de ciudadanía, a través de un desarrollo cívico compartido y una formación específica (Touriñán, 2009). Se trata de una disciplina que tiene como objetivo fundamental el estudio del comportamiento de las personas en la sociedad y su relación con otros agentes (familia, estado, etc.) bajo una serie de normas básicas de convivencia (Quiroz y Jaramillo, 2009).

Así mismo, implica el desarrollo de una educación en valores que capacite a la ciudadanía para lograr una convivencia pacífica y democrática.

Es, por lo tanto, una educación para la ciudadanía unida a la ética y a la sociedad de una región concreta e implica la participación de todas las personas en los asuntos públicos que afectan a sus derechos y libertades. En este sentido, todas las personas son responsables de la construcción de una ciudadanía democrática y pacífica fundamentada en el respeto de los Derechos Humanos (Tourrián, 2009).

En el contexto español, la educación cívica posee una dilatada presencia en el currículo del sistema educativo en España, puesto que ya desde la Ley General de Educación (LGE, 1970) hasta la actual LOMLOE (2020) se han incluido contenidos o materias específicas que abordan esta disciplina académica tal y como lo han detallado Arbués y Naval (2020). Estas autoras destacan que en la LGE ya se integraron contenidos concretos concernientes a la educación de niños y niñas sobre formación político-social (destinada a los niños) y formación política, familiar y social (destinada a las niñas). Con el paso de los años esta disciplina ha ido evolucionando y será en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) en la cual se le otorgue un papel destacado a la educación para la ciudadanía. Se detalla en dicha ley que se trata de una materia focalizada en el estudio de las características y el funcionamiento de una sociedad democrática y de los derechos establecidos en la Constitución Española (CE, 1978) así como en otros tratados internacionales sobre derechos humanos y los valores fundamentales de una ciudadanía democrática en un contexto global. Dicha materia según se establecía en la LOE se impartiría en primaria, secundaria y bachillerato. Posteriormente, con la nueva ley educativa: LOMCE (2013) esta materia se modifica sustancialmente y se introduce la disciplina optativa de *Valores éticos*. Unos años después, con la LOMLOE (2020) se crea la materia de *Educación en Valores Cívicos y Éticos* que comprende

contenidos referidos a la Constitución española, al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia, a la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, a la igualdad entre hombres y mujeres, al valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos, fomentando el espíritu crítico y la cultura de paz y no violencia. (p.122887)

Es una materia impartida tanto en primaria (que debe cursar el alumnado en alguno de los cursos del tercer ciclo) como en educación secundaria obligatoria (que debe ser cursada en algún curso de la etapa).

#### 4.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural tiene como objetivo el desarrollo de competencias (destrezas, actitudes) que contribuyan a capacitar a las personas para vivir dentro de la diversidad cultural e interactuar de forma positiva en las sociedades multiculturales en las que habitamos. Se trata de una educación que implica la aceptación de la diversidad cultural y la defensa de la igualdad de oportunidades. La educación intercultural es una finalidad de la educación que va a configurar o condicionar el tipo de intervención de carácter educativo que se realice e implica una acción o ejercicio de educación en valores que tiene lugar en el proceso de comunicación intercultural (Tourriñán, 2008).

En cuanto a su definición, puede ser entendida como «construcción de experiencia axiológica sobre la diversidad y la diferencia de las personas, para construirse a uno mismo y reconocer con el otro, digno e igual sujeto de derechos, un entorno de interacción para desarrollarse íntegramente» (Tourriñán, 2012, p. 227).

El origen de esta disciplina se sitúa en los años sesenta en los Estados Unidos y posteriormente en los años setenta en Europa. Se trataba en sus inicios de una materia enfocada a compensar las desigualdades derivadas del fracaso o éxito escolar del alumnado, pero sin una acertada respuesta a la diversidad y con una perspectiva estigmatizadora (Malgesini y Giménez, 2000). En líneas generales su enfoque se centraba en atender las demandas educativas del alumnado inmigrante, principalmente sus dificultades derivadas de su competencia lingüística. No obstante, más tarde, ya en la época de los años noventa del siglo XX, se avanza en su perspectiva hacia una educación de carácter inclusivo y de reflexión sobre la convivencia con la que dotar de herramientas al alumnado para afrontar situaciones de racismo y de xenofobia (Malgesini y Giménez, 2000).

En este sentido, Trujillo (2002) también ha remarcado la necesidad de un cambio de enfoque en la educación intercultural, pasando de promover aspectos de carácter informativo y cognitivo desligados de un contexto concreto, a considerarse como imprescindible una toma de conciencia personal sobre la pertenencia a un determinado colectivo cultural y a identificarse a nivel afectivo con el mismo. A este respecto, se concibe como una práctica educativa centrada en las diferencias específicas de las personas o de los colectivos y focalizando su interés sobre la reflexión en la educación (Aguado, 2004).

En la LOMLOE (2020) se hace alusión de forma directa a la educación intercultural dentro de la exposición de motivos de dicha ley, concretamente se indica que esta educación se engloba dentro de la Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial. En esta línea, en el artículo 2, dentro de los fines del sistema educativo español, se menciona la interculturalidad «como un elemento enriquecedor de la sociedad».

#### 4.4. COMPETENCIAS

En ambos casos, tanto la educación cívica como la educación intercultural pretenden el logro del desarrollo de competencias en la ciudadanía. Pero ¿qué son las competencias? La respuesta a esta pregunta no es fácil puesto que no existe un consenso universal sobre la significación de este término. En función del ámbito en el que se utilicen pueden adquirir uno u otro significado (Bernal y Teixidó, 2012) o incluso pueden tener un carácter transversal o estar ligadas directamente con una disciplina específica (Pellerey, 2008).

Son diversos los estudios que se tienen realizado sobre el tema de las competencias (Le Boterf, 1997; Zabalza, 2003; Perrenoud, 2004;). En este sentido, pese a la carencia de una acepción globalmente aceptada sobre lo qué es una competencia, se detalla a continuación la definición del profesor Sobrado (2010) que ilustra claramente la significación del concepto de competencia:

refiriéndose al nivel de capacidades, de los saberes y pericias de una persona como exponente de su educación y desarrollo profesional (...) la competencia hace referencia a los conocimientos, saberes, actitudes, capacidades y habilidades de un sujeto que o bien domina o que debe desarrollar a través de la educación en contextos académicos o socio-profesionales. (p. 126)

De este modo, se entiende que las competencias implican la existencia de diversos elementos que pueden ayudar a mejorar la capacitación académica o profesional de una persona. Tanto para Le Boterf (1997) como para Pellerey (2008) las competencias ponen en marcha diferentes recursos (conocimientos, actitudes, etc.), de carácter interno o externo, que permiten afrontar de forma adecuada una actividad concreta. En este caso, se constata que para el correcto desarrollo de una tarea es posible que se requieran varias competencias específicas.

Además de la significación, es importante tener en cuenta la clasificación de competencias que se distinguen, y siguiendo a Sobrado (2010) hay que destacar dos grupos: las competencias transversales y las específicas, que están relacionadas con cuatro dimensiones concretas referidas al saber: saber (competencia técnica), saber hacer (competencia metodológica), saber estar (competencia participativa) y saber ser (competencia personal).

Otra clasificación relevante es la realizada por el Consejo de la Unión Europea (2018) referente a las ocho “competencias clave para el aprendizaje permanente”: competencia en lectoescritura; competencia multilingüe; competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; y competencia en conciencia y expresión culturales. De todas ellas, la competencia ciudadana está directamente relacionada con la educación cívica y la educación intercultural. Se ha definido la competencia ciudadana como «la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales» (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10).

En referencia a la educación intercultural, la competencia descrita también menciona esta perspectiva educativa, teniendo presente

la integración europea y a la conciencia de la diversidad e identidades culturales europeas y mundiales. Para ello es necesario comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo contribuye la identidad cultural nacional a la europea. (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11)

Otros aspectos de esta competencia que se relacionan con la educación cívica y la educación intercultural son: la interacción con otras personas; el pensamiento crítico; la participación constructiva y la toma de decisiones; el respeto de los derechos humanos; la participación democrática en las actividades cívicas; el apoyo a la diversidad, a la igualdad de género, a la paz; el respeto por la intimidad; interés por la comunicación intercultural; la equidad y la justicia (Consejo de la Unión Europea, 2018).

#### 4.5. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Uno de los derechos fundamentales dentro de la Declaración Universal de los Derechos Humanos es el de la educación: «toda persona tiene derecho a la educación» (ONU, 1948, p. 36). Dicho derecho también quedaría recogido posteriormente en diferentes convenios y declaraciones internacionales, tales como, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1976), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención Internacional para la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990, en su artículo 30), la Carta Social Europea de 1996 (revisada), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990) o más recientemente en la declaración de la UNESCO (2016) denominada Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.

Actualmente, este derecho también se ha incluido dentro de la Agenda 2030 (ONU; 2015), un marco de acción que contempla un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) entre los que se encuentra la educación. De forma concreta, con referencia a la educación se detalla

el ODS 4: «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (p.16). Dicho objetivo trata de avanzar en materia educativa (dotación de recursos, formación de la ciudadanía, etc.) con el foco puesto en la importancia que la formación de las personas tiene para transformar el mundo y la vida de las futuras generaciones.

De este modo, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario el abordaje de competencias transversales en el currículo que permitan la configuración de una ciudadanía global, comprendida esta como un colectivo con una perspectiva de acción mundial y de intervención global, focalizándose en problemas globales, actuando de forma local e incidiendo en el contexto internacional (Díaz, 2020).

La educación debe ser el eje central de la transformación ciudadana y de la convivencia pacífica entre las personas, teniendo presente que con la intervención de los diversos agentes pedagógicos (familia, escuela sociedad civil) se puede formar una ciudadanía comprometida, responsable y participativa en los asuntos públicos desde edades tempranas. En esta línea, se puede dar respuesta a otra de las preguntas propuestas anteriormente: ¿Qué necesitamos para convivir de forma pacífica? Principalmente garantizar el derecho a la educación de todas las personas, incluidas las migrantes, y promover un desarrollo de competencias cívicas e interculturales fundamentales para formar una ciudadanía global comprometida y participante en los asuntos públicos que les conciernen.

## 5. CONCLUSIONES

Retomando aquí nuevamente la idea de Bauman (2007), sobre el temor a las personas extranjeras, hay que tener presente según Pérez (2008) que las migraciones implican una combinación de ideas o de sentimientos que pueden ser contradictorios. Estas ideas conllevan aspectos positivos (por ejemplo, aumento de la natalidad) y aspectos más negativos referentes a costumbres diferentes, culturas foráneas, etc. (Pérez, 2008).

En estrecha conexión con estos temores hacia lo desconocido, hacia las personas de otras culturas, se formula la cuestión siguiente: ¿Qué dificultades surgen en la convivencia en un mundo global? Si pensamos

desde una óptica migratoria en un marco de globalización emergen probablemente palabras como conflicto, desconfianza, intolerancia, miedo, odio, racismo, xenofobia, etc. Estos sentimientos o ideas pueden implicar diálogo, negociación, etc., pero sobre todo interacción en un mismo espacio en el cual hay que aprender a convivir.

En este contexto, y ante los sentimientos ambivalentes sobre todo los más negativos, hay que actuar desde la educación para llevar a cabo intervenciones educativas adecuadas para toda la población. De este modo, uno de los desafíos a afrontar es la consecución de una convivencia pacífica de la ciudadanía.

Esta convivencia debe ser entendida, tanto a nivel transversal como disciplinar, como un factor fundamental en la educación en valores y los valores son los cimientos básicos de la educación para la convivencia pacífica (Tourrián, 2008).

En este sentido, la educación es el eje prioritario de actuación. Para convivir en paz se requiere un proceso de aprendizaje regulado (Quicios et al., 2019) en el cual se puedan adquirir y mejorar determinadas competencias (cívicas, interculturales y sociales). El logro o la mejora de estas competencias se debe llevar a cabo a través de la educación cívica y de la educación intercultural, ambas entendidas como fines básicos de la educación y vinculadas directamente con la educación en valores.

A través de la consecución de estas competencias, llegaremos a la configuración de una convivencia pacífica, entendida según se ha descrito anteriormente como “una acción de convivir” en armonía entre las personas de una comunidad, bajo una serie de normas, lo cual implica una regulación o resolución pacífica de conflictos, así como la garantía del respeto a las diferencias, una interacción positiva entre las personas y una comunicación efectiva que contribuya a la garantía de los derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra la educación de todas las personas. De esta forma se podrá dar cumplimiento al ODS 4 de la Agenda 2030 centrado en la educación inclusiva y de calidad para todas las personas.

Dichas competencias ya habían sido anticipadas en el Informe Delors (1996), en el cual ya se hacía alusión a cuatro pilares fundamentales en

la formación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Estos aprendizajes deben desarrollarse tanto en las familias, como agentes de socialización primaria, como en las escuelas y en la sociedad civil. En el caso concerniente a las escuelas, la convivencia tiene que ser un objetivo fundamental puesto que es una comunidad de convivencia donde tiene lugar el desarrollo de diversos valores (autoconcepto, autoestima, normas, etc.) (Vera, 2008).

En suma, se debería de desarrollar una propuesta pedagógica centrada en tres aspectos fundamentales: la pertenencia a una identidad concreta; el respeto a la dignidad de las personas; y la corresponsabilidad e implicación de la sociedad civil y las distintas instituciones ante la pluriculturalidad (Pérez, 2008). Se trata de desarrollar un proceso de aprendizaje que permita «aprender el arte de vivir con la diferencia, respetándola, salvaguardando la diferencia de uno y aceptando la diferencia del otro» (Bauman, 2007, p. 73). Y siempre bajo la garantía del derecho a la educación, para respetar y proteger la dignidad de las personas (Tourrián, 2008).

## 6. REFERENCIAS

- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- Arbués, E. y Naval, C. (2020). La Educación Cívica en España. Cinco últimas décadas de vicisitudes legislativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 92-103. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.07>
- Bauman, Z. (2007). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia.
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2012). Las competencias docentes en la formación del profesorado. *Síntesis*.
- Comisión de Ayuda al Refugiado en Euskadi. (s.f.). *Diccionario de Asilo de Cear-Euskadi. Convivencia intercultural*. <https://diccionario.cear-euskadi.org/convivencia-intercultural/>
- Consejo de Europa. (1996). *Carta Social Europea (revisada)*. Autor. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680630939>

- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación 2018/C 189/01 del Consejo de la Unión Europea relativa «a las competencias clave para el aprendizaje permanente». Diario Oficial de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Constitución Española. (1978). Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Ediciones Santillana.
- Díaz, R. (Coord.). (2020). Ciudadanía Global. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela. Volumen I. SM.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (OMCI), 1, 7-31.
- Giménez, C., Lobera, J., Mora, T. y Roche, D. (2015). Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad. Encuesta 2015 sobre convivencia intercultural en el ámbito local. Obra Social “La Caixa”.
- Instituto Nacional de Estadística. (s.f.). Población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px>
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence. Essai sus un attracteur étrange. Les Éditions d’organisations.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 04 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp.1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp.122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2009). Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Catarata.

- Martín-Cabello, A. (2021). Sociedad, cultura y globalización. Síntesis.
- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (Eds.). (2021). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Organización Internacional para las Migraciones. (OIM).
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Carta Internacional de los Derechos del Hombre. Resolución 217 A (III). <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución 2200 A (XXI). [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Resolución 45/158 de la Asamblea General, de 18 de diciembre de 1990.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, A/RES/70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (2021). Estimaciones mundiales de la OIT sobre los trabajadores y las trabajadoras migrantes. Resultados y metodología. OIT. [https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS\\_808941/lang—es/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS_808941/lang—es/index.htm)
- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). Glosario de la OIM sobre migración. OIM.
- Pellerey, M. (2008). Competencias. En J. M. PELLEZO (Coord.), Diccionario de Ciencias de la Educación (pp. 203-204). Editorial CCS.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- Pérez, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En J. M. Touriñán (Dir.), Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica (pp.54-75). Netbiblo.
- Portera, A. (2020). Manuale di pedagogia interculturale. Editori Laterza.
- Quicios, M<sup>a</sup>. P. (Dir.). (2019). Pedagogía de la socialización. Editorial Síntesis.

- Quiroz, R. E. y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? Enseñanza de las Ciencias Sociales, (8), 97-103.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Sobrado, L. (2010). Competencias (profesionales, académicas). En J. A. Caride e F. Trillo Alonso (Dir.), Diccionario Galego de Pedagogía (pp. 126-128). Editorial Galaxia.
- Touriñán, J. M. (Dir.). (2008). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. Netbiblo.
- Touriñán, J. M. (2009). El desarrollo cívico como objetivo. Una propuesta pedagógica. Teoría de la Educación, 21(1), 129-159.
- Touriñán, J. M. (2012). Desarrollo cívico, sentido intercultural de la educación y convivencia cualificada y especificada. Netbiblo.
- Trujillo, M.T. (2002). Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad. En I Congreso Internacional de Pedagogía de la Inmigración (461-470), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Autor.
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020). International Migration 2020 Highlights (ST/ESA/SER.A/452).
- Vera, J. (2008). El aprendizaje de la convivencia ante el reto de la diversidad y el cambio social. En J. M. Touriñán (Dir.), Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica (pp.106-125). Netbiblo.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

## SUBTITULAR LOS MEDIOS AUDIOVISUALES HACE QUE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS SEA MÁS FÁCIL Y AMENO: EL CASO DEL APRENDIZAJE DE CHINO PARA LOS HISPANOHABLANTES

---

JIA LIN  
*Universidad de Salamanca*

### 1. INTRODUCCIÓN

El día 9 de marzo de 2023 se conmemoró el 50 aniversario del establecimiento de las relaciones diplomáticas entre la República Popular China y el Reino de España, un acontecimiento que permitió que cada día haya más relaciones económicas y culturales entre ambos países. Llevar la cultura española a China ha ocasionado que la lengua española se haya convertido en uno de los idiomas extranjeros más populares en China, sólo por detrás del inglés. Un hecho similar está ocurriendo en España con la cultura y el idioma chino, por lo que debido a la demanda de cultura china en la sociedad española, aparte de haber fundado los Institutos Confucio en distintas ciudades españolas con el fin de pretender responder a esta demanda, se ha establecido también el Grado de Estudios en Asia Oriental en heterogéneas universidades donde ofrecen la mención de China, tales como la Universidad de Sevilla, la Universidad de Málaga, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad de Granada, la Universidad de Salamanca y la Universidad Complutense de Madrid.

De hecho, cada vez hay más alumnos hispanohablantes de lengua china, tanto dentro de las universidades como en las academias de idiomas. A medida que aumenta la cuantía de estudiantes de chino, se amplifica la variedad de los alumnos, ergo tienen características y necesidades

sumamente diversas: universitarios que pueden lograr su formación a lo largo de 4 años a través de la formación intensiva; trabajadores que aprenden aprovechando su tiempo libre y que tienen como objetivo específico la realización de un viaje turístico a China o con la finalidad de poder mantener una comunicación laboral, etc. Como cada alumno tiene un perfil y una necesidad diferente, la enseñanza de lengua china no se debe ceñir a los métodos didácticos tradicionales, se requiere una renovación didáctica más amena y práctica a la hora de enseñar chino a los españoles.

En el presente trabajo, teniendo el propósito de aplicar una enseñanza y un aprendizaje de chino más ameno y fácil, se ha llevado a cabo una actividad didáctica orientada a los universitarios que consiste en subtítular medios audiovisuales chinos en chino mandarín. Se han obtenido resultados positivos en el aprendizaje de vocabulario y el fortalecimiento de la comprensión auditiva por medio de un estudio experimental de subtitulación con los participantes universitarios españoles del segundo curso de lengua china.

### 1.1. PROBLEMAS ACTUALES DEL APRENDIZAJE DE CHINO EN ESPAÑA

El material didáctico es uno de los elementos imprescindibles de la enseñanza y el aprendizaje. El término material didáctico, según Walter (2022), hace referencia al conjunto de medios y recursos reunidos para realizar una enseñanza y un aprendizaje. No obstante, solo con los materiales didácticos no es suficiente para realizar un proceso de enseñanza. De acuerdo con Flores (1996), si el material didáctico no logra la participación activa del sujeto en el proceso del aprendizaje, el alumno no habrá conseguido un aprendizaje significativo que asegure el desarrollo intelectual y afectivo del estudiante. De hecho, tanto el material didáctico, como la aceptación de los alumnos son esenciales para el aprendizaje, y los materiales que resultan útiles y corresponden a la necesidad de los alumnos suelen contar con más valoración por parte del alumnado.

En cuanto a los materiales didácticos de lengua china utilizados en España, hay muchas opciones. Durante los últimos años, se han publicado más manuales diseñados únicamente para los hispanohablantes. A pesar

de ello, la mayoría se limitan a una publicación del manual para nivel inicial y no a una serie de manuales para diferentes niveles de forma progresiva. Por tanto, cuando el objetivo es tener un aprendizaje de chino a largo plazo, desde el nivel cero hasta el nivel avanzado, las opciones de los manuales son mucho más restringidas, lo que choca con la enseñanza de chino en la universidad del grado de Asia Oriental de la mención china porque, esta última, sí que exige una continuidad de los manuales didácticos. Con respecto a los manuales más utilizados actualmente en las universidades españolas, cabe mencionar *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (Liu, 2020) que ha sido publicado en 2002 y traducido al español en el año 2008 y, *El Chino de Hoy* (Wang et al., 2003) que está redactados especialmente para los hispanohablantes. Se puede observar que estos dos manuales han sido publicados a principios del presente siglo, es decir, hace dos décadas, por lo tanto, existen ciertas deficiencias por la falta de modernización y la actualización de su contenido. Algunas palabras que se utilizan en dichos manuales, aunque se siguen utilizando hoy en día en China, suelen haber sido sustituidas por otras palabras más modernizadas. Asimismo, muchos alumnos también han revelado la dificultad de la aplicación de algún contenido o expresión lingüística de los manuales en su vida diaria con los chinos nativos y protestan por una renovación de los manuales en su vida diaria con los chinos nativos y protestan por una renovación de los manuales para que el contenido de enseñanza sea más real y práctico. Para poner un ejemplo, en el libro *El Nuevo Libro de Chino Práctico 2*, para decir enviar o el envío aéreo, se utiliza 寄航空 (jì hángkōng), pero en la actualidad, se usa 空运 (kōngyùn) con más frecuencia. Por consiguiente, se requiere urgentemente una actualización del contenido de los manuales u otra manera más dinámica como podría ser la aplicación de otros recursos que puedan acercar el mundo sinohablante a los estudiantes hispanohablantes con la finalidad de cubrir esta oquedad.

Aparte de los manuales didácticos, según los alumnos, los dos aspectos que más dificultades les plantean son la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales. En este estudio, nos centramos solo en la comprensión auditiva, puesto que la mejora de la expresión e interacción orales requiere un plazo relativamente más largo.

Relativo a la comprensión auditiva, los accesos principales de los alumnos para escuchar el chino son los profesores y los audios adjuntados en los manuales. Sin embargo, podemos ver que los profesores suelen reducir la velocidad del habla e intentan pronunciar clara y fuertemente para enfatizar la pronunciación estándar y facilitar el entendimiento de los estudiantes. En el caso de los audios, los ejercicios también están diseñados correspondientemente al nivel de chino de los alumnos utilizando el chino mandarín estándar. De este modo, se puede decir que el habla tanto de los audios como de los docentes tiene un problema: la falta de veracidad. Por ello, cuando los alumnos escuchan o intentan mantener una conversación real, les cuesta mucho comprender a otro hablante nativo. Referente a la teoría elaborada por Krashen (1982), para proceder con un aprendizaje de lengua extranjera eficaz, es ineludible ante todo recibir una cantidad considerada de input comprensible. De hecho, para mejorar la comprensión auditiva no debería limitarse a solo escuchar a los profesores y los audios de los manuales, sino que es imprescindible emplear más recursos auditivos auténticos.

## 1.2. LOS PRODUCTOS AUDIOVISUALES

Con el fin de alcanzar más recursos auditivos auténticos, mejorar la comprensión auditiva y ampliar el conocimiento sobre el vocabulario usado más actual, los medios audiovisuales pueden ser una gran aportación a los alumnos, siendo recursos inagotables. Además, se trata de un recurso actualizado, hecho por nativos para nativos, sin adaptar la velocidad ni la dificultad pensando en los extranjeros.

Según Brandimonte (2003), a través de los productos audiovisuales todo parece más real, más verídico, y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real, en vivo. Al fin y al cabo, diversos investigadores también han confirmado las funciones positivas del uso de los medios audiovisuales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con ellos, ver los materiales audiovisuales favorece el desarrollo autónomo de la comprensión auditiva, el desarrollo de la fluidez auditiva, el acceso a los modelos de los hablantes nativos (Sherman, 2003; Flowerdew y Miller, 2005; Al-Surmi, 2012; Webb, 2015) y, puede ayudar incluso en el aprendizaje

incidental de vocabulario y de secuencias formularias (d'Ydewalle y Van de Poel, 1999; Peters y Webb, 2018; Puimège y Peters, 2019).

Además, los recursos audiovisuales atesoran una gran pluralidad de productos: las películas, los documentales, los programas televisivos, los vídeos musicales, anuncios, noticias, etc. Con los productos audiovisuales, dependiendo de los distintos tipos de los medios audiovisuales, se pueden diseñar infinidad de actividades didácticas con el objetivo de fomentar cuantiosos aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras. En el aula de las lenguas extranjeras, los productos audiovisuales más aplicados sería las películas y los vídeos musicales, pero cuando se trata de un aprendizaje autónomo fuera del aula, la selección de los productos puede ampliarse inmensamente según el interés de los alumnos.

### 1.3. LA SUBTITULACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, los medios audiovisuales ofrecen un gran apoyo dentro del aula de lenguas extranjeras bajo la orientación de los docentes, sin embargo, las horas lectivas suelen ser escasas o muy limitadas, y es engorroso aplicar este recurso en clase con mucha frecuencia para aprovecharlo adecuadamente dentro de las horas circunscritas, puesto que a los profesores universitarios se les exige enseñar según el plan curricular y carecen de margen para realizar actividades extras que no están estrechamente relacionadas con el contenido de la asignatura. Por lo tanto, muchas veces, para explotar las funciones de los productos audiovisuales durante más horas de inmersión, resulta muy recomendable usarlos fuera del aula para promover un aprendizaje autónomo. Sin embargo, cuando no se posee la ayuda de los profesores, el uso independiente de los medios audiovisuales puede ser arduo para los alumnos, puesto que, siendo recursos auténticos, suelen ser de una exorbitante disparidad frente a lo que estudian dentro de clase, lo que es un problema, sobre todo para los que no tienen un nivel suficiente de lenguas extranjeras. De este modo, es contingente provocar la pérdida de interés y de paciencia. En este caso, se requiere la aplicación de una herramienta de apoyo para facilitar la comprensión de la audiencia, y los subtítulos pueden cumplir todos estos requisitos.

En el campo académico, los subtítulos más investigados son los subtítulos intralingüísticos, interlingüísticos y bilingües (Frumuselu, et al., 2015; Birulés Muntané y Soto Faraco, 2016; Guo, 2017; Liao, et al., 2020; Sun y Xu, 2020). Algunos investigadores también han realizado investigaciones sobre los subtítulos de palabras claves (Yang, 2014; Montero Perez et al., 2014; Wang et al., 2017).

No obstante, la visualización de los productos audiovisuales subtítulos solo se trata de la recepción del input y un aprendizaje pasivo, y para ejecutar un aprendizaje más activo, se han de desarrollar actividades que generen el output. Por ello, este presente trabajo, en vez de centrarse en la visualización de los productos audiovisuales, se enfoca en la realización de la actividad de subtítular los recursos audiovisuales chinos al chino para el aprendizaje de lengua china.

La Unión Europea (2017) determinó la subtitulación como un instrumento fabuloso para ayudar a las personas a aprender lenguas con facilidad y placer. Díaz Cintas (1995) fue uno de los primeros en anticipar el potencial específico de la subtitulación como tarea en el aula de lenguas extranjeras. Consideró que subtítular era un ejercicio nuevo y motivador para los estudiantes de idiomas y subrayó la importancia de animar a los profesores a incorporar esta tarea a su rutina docente. Más tarde, Talaván y Ávila Cabrera (2015) también consideran la subtitulación como una tarea de aprendizaje activo que potencia de forma evidente el aprendizaje por medio de ejercicios que fomenta tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. A través de los experimentos realizados anteriormente por abundantes investigadores, se han revelado las funciones de la subtitulación para la comprensión auditiva (Alabsi, 2020); la expresión escrita (Talaván et al., 2017; Ávila Cabrera y Corral Esteban, 2021), e incluso la competencia intercultural (Borghetti y Lertola, 2014) en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

## 2. OBJETIVOS

Basándose en los resultados obtenidos de los trabajos antecedentes, este estudio tiene como objetivo general encauzarse en la función que posee

la tarea de subtítulos de los productos audiovisuales chinos para el aprendizaje de chino para los estudiantes hispanohablantes.

Como objetivos específicos se pretende:

- Conocer el nivel de motivación y de interés de los alumnos para la participación en esta tarea.
- Averiguar las funciones de la subtítulos para el desarrollo de la comprensión auditiva.
- Investigar las funciones de la subtítulos para el aprendizaje de vocabulario.
- Conocer las opiniones de los participantes sobre este método de aprendizaje.

### 3. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo un proyecto experimental de subtítulos para el aprendizaje de chino para los estudiantes hispanohablantes. Dicho proyecto experimental se trata de un trabajo semanal que tiene una duración de 9 semanas. Cada semana los participantes tienen que subtítulos al chino unos fragmentos de series chinas, en los que la duración aproximada del total de los fragmentos de cada semana es un minuto (para simplificar el trabajo, en vez de utilizar las herramientas profesionales de subtítulos, los participantes solo necesitaban redactar a escrito los diálogos de los fragmentos). A lo largo de las 9 semanas, se han subtítulos un total de 22 fragmentos. Como se trata de una tarea de participación voluntaria y no obligatoria realizada fuera del aula, se ha ofrecido un máximo de un punto extra para la nota final de la asignatura dependiendo del estado de la realización de la tarea semanal.

#### 3.1. PARTICIPANTES

18 alumnos de un total de 20 del segundo año de la mención china de la carrera de Estudios de Asia Oriental han participado voluntariamente en este proyecto experimental. Todos los participantes tenían la intención y una alta motivación para tener más oportunidades y accesos a la

práctica de la comprensión auditiva, puesto que es una de las destrezas más complicadas para ellos y las preguntas auditivas son inevitables en cualquier examen de lengua extranjera. Uno de los dos alumnos que no han participado contaba con padres chinos nativos, por ello, ya poseía nivel avanzado de lengua china y no tenía necesidad de acceder a más recursos auténticos. Sin embargo, como se trataba de un trabajo progresivo y hubo 4 participantes que faltaron a alguna entrega del trabajo, han sido excluidos de la investigación. De este modo, se cuenta con un total de 14 participantes para el análisis de resultados del presente experimento.

### 3.2. SELECCIÓN DE MATERIALES

En cuanto a los productos audiovisuales, entre la música, las películas y los diferentes productos televisivos, tales como los documentales, los anuncios, noticias y los programas televisivos, se destaca el uso de las series televisivas puesto que las series pueden despertar el interés de la audiencia y muchas veces terminan “enganchando” al espectador. Adicionalmente, se considera un recurso auténtico que ofrece una situación de inmersión a los alumnos. Como la serie contiene varios capítulos, e incluso muchas temporadas, otorga una continuidad del contenido y una repetición del vocabulario que puede favorecer el aprendizaje de léxico y facilitar el entendimiento del contenido para la audiencia. Además, muchos alumnos dicen que tienen como costumbre seguir las series chinas en diferentes plataformas, tales como Rakuten Viki<sup>48</sup> o Netflix<sup>49</sup>, teniendo el objetivo de aprender chino y pasárselo bien al mismo tiempo, por ello, el uso de las series televisivas no es desconocido para ellos.

Entre los distintos tipos de series chinas, tales como las series de héroes marciales, héroes inmortales, fantasía misteriosa e histórica, etc., se han seleccionado solo las series urbanas modernas que otorgan más expresiones lingüísticas actuales y el contenido es más cercano a la vida diaria

---

<sup>48</sup> Rakuten Viki es un sitio web de transmisión de videos fundado por Razmig Hovaghimian, Jiwon Moon y Changseong Ho en 2007, que permite a los usuarios subtítular contenido disponible en 200 idiomas y ofrece programación original. <https://bit.ly/3LbB2vI>

<sup>49</sup> Netflix es una empresa de entretenimiento y una plataforma estadounidense fundada por Reed Hastings y Marc Randolph en el año 1997. <https://bit.ly/41HaxDk>

real. Los fragmentos seleccionados tienen el nivel de dificultad correspondiente al nivel de los alumnos y la mayoría de las palabras utilizadas en los fragmentos son conocidas por ellos. Por otro lado, las palabras recién aprendidas en clase han sido utilizadas como palabras claves para la búsqueda de fragmentos, de este modo, la tarea sirve también como un recurso de repaso. Como los participantes de este experimento no gozan del nivel suficiente para entender todo el contenido de las series, en vez de elegir una única serie, se han seleccionado los fragmentos procedentes de distintas series televisivas. Por último, teniendo en cuenta la fórmula de «i+1», elaborada por Krashen de su hipótesis del input comprensible, en los mismos fragmentos seleccionados también hay una cantidad reducida de vocabulario desconocido por los participantes con el fin de averiguar si, aparte de repasar el contenido estudiado, también puede servir como un método para aprender vocabulario nuevo de manera autónoma.

### 3.3. EDICIÓN DE LOS MATERIALES

Una vez seleccionados los fragmentos, la preparación del material es muy sencilla en comparación con la preparación de materiales de otras actividades con el uso de los medios audiovisuales, principalmente, porque en China existe la costumbre de usar subtítulos.

Debido al vasto territorio de China y sus numerosos dialectos, aunque el chino mandarín está popularizado en toda la región, para poder transmitir la información correcta a todo el pueblo, es necesaria la aplicación de los subtítulos y así eliminar la barrera lingüística a nivel nacional (Liu, 2016). Pero, a pesar de que toda la información está remitida en chino mandarín, esto puede causar muchas confusiones, puesto que la misma pronunciación puede corresponder a palabras con distintos significados, de este modo, casi todos los productos audiovisuales chinos están subtítulos en chino, desde las películas hasta los programas televisivos, e incluso los vídeos musicales.

Por tanto, la elaboración de los materiales usados para el experimento solo consiste en cortar la parte inferior de la pantalla del fragmento, donde está el subtítulo. Y como se trata de un trabajo fuera del aula sin la orientación del docente, la respuesta de la subtitulación es ofrecida

con los vídeos originales con los subtítulos insertados precedentemente (ver figura 1).

**FIGURA 1.** Las fotografías de los materiales.



Fuente: elaboración propia basándose en la serie “Ode to Joy<sup>50</sup>”

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se ha enfocado en dos aspectos, por un lado, la comprensión auditiva y, por otro lado, el acierto de las palabras surgidas repetitivamente en las tareas de diferentes semanas (las palabras desconocidas por los alumnos, las palabras conocidas y las palabras recién estudiadas).

##### 4.1. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA COMPRESIÓN AUDITIVA

Debido a que se ha diseñado esta tarea para poder aplicarla en el futuro como un método de aprendizaje autónomo, no se han dado preguntas de la comprensión auditiva sobre el contenido de los fragmentos como las actividades tradicionales. Por eso, el análisis de la comprensión auditiva de este estudio considera cada palabra del fragmento como una unidad y se analiza el acierto de la cantidad de palabras para medir el nivel del entendimiento de los fragmentos. Todas las unidades, en este caso, las palabras, se han dividido entre palabras conocidas que los alumnos han estudiado anteriormente y tienen un conocimiento sólido de ellas, palabras desconocidas que no están incluidas en los manuales didácticos

<sup>50</sup> Ode to Joy es una serie china, dirigida por Kong Sheng y Jian Chuanhe.

utilizados y, por último, las palabras recién aprendidas durante las mismas nueve semanas del experimento.

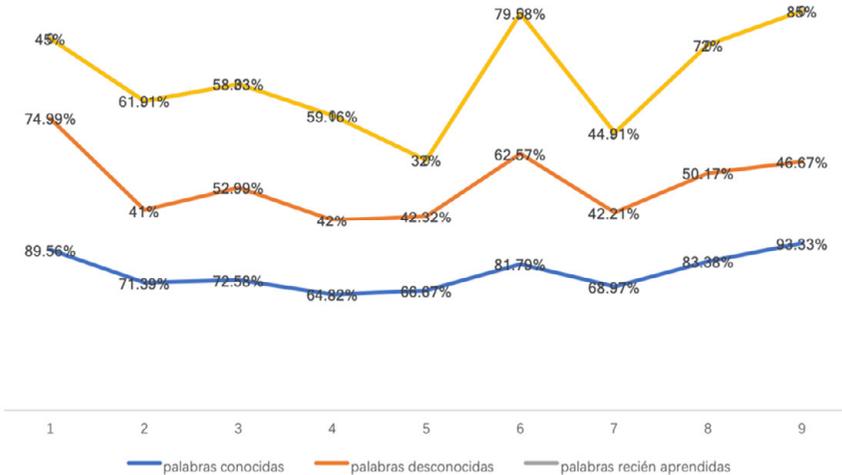
**TABLA 1.** El acierto de las palabras usadas en los fragmentos.

Palabras conocidas	Palabras desconocidas	Palabras recién aprendidas
75.88%	51.08%	58.29%

Fuente: elaboración propia

Según los resultados mostrados en la tabla 1, se puede ver que, con respecto a las palabras conocidas, los alumnos sí que son capaces de reconocerlas dentro de los diálogos de los fragmentos con un 75.88% de acierto, lo que demuestra desde otra perspectiva que los alumnos tienen un buen manejo de las palabras aprendidas. Por el contrario, las palabras recién aprendidas tienen el porcentaje de acierto inferior, con un 58.29%. Se puede observar que, para poder llevar a cabo una mejor comprensión auditiva, se requieren más prácticas y ejercicios en mayor cantidad y durante más tiempo. No obstante, es sorprendente que los alumnos hayan acertado más de un 50% de las palabras desconocidas.

**GRÁFICO 1.** El porcentaje del acierto de las palabras durante las nueve semanas.



Fuente: elaboración propia

Muchos participantes declaran que, en esta ocasión, se fijan en los gestos de los protagonistas, las imágenes de los vídeos y los contextos para averiguar a qué se están refiriendo y más adelante, según la pronunciación fonética, buscan en el diccionario las palabras que son las posiblemente correspondientes.

De acuerdo con los datos señalados en el gráfico 1, se puede ver que después de la primera tarea, se tiene una tendencia descendente del acierto hasta la quinta tarea y luego se ha vuelto a tener una tendencia de un aumento del acierto hasta la última tarea, excepto la excepción de las tareas de la sexta semana. Teniendo en cuenta que el nivel de dificultad es semejante, a excepción de que parece que las tareas de la sexta semana tuvieron un nivel de dificultad más bajo, se observa como el gráfico muestra una concavidad hacia arriba, por lo que se podría prever que los alumnos han empezado este trabajo con muchas ganas y han dedicado más tiempo y fuerza al principio, sin embargo, a lo largo del tiempo, se ha disminuido levemente el empeño brindado, pero durante las últimas cuatro semanas, se ha vuelto a aplicar más esfuerzo, teniendo el objetivo de realizar este experimento y culminarlo lo mejor posible.

#### 4.2. RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LAS PALABRAS REPETIDAS

A lo largo de las nueve semanas, algunas palabras han surgido repetidamente en diferentes fragmentos, por consiguiente, se ha realizado una comparación del acierto de ellas entre las diferentes visualizaciones (ver tabla 2).

**TABLA 2.** Las palabras analizadas de los fragmentos.

	Palabras desconocidas	Palabras conocidas	Palabras recién aprendidas
	发夹 · 烤红薯 · 合身 · 逛街 · 戴 · 论文 · 也许 · 机会, etc.	贵姓 · 星期几 · 送 · 多少钱 · 律师 · 等 · 意大利 · 上学 · 打电话, etc.	特别 · 换 · 经常 · 愿意 · 适合 · 习惯 · 便宜 · 裙子 · 一定, etc.
Palabras repetidas	发夹	送, 等	特别, 适合, 便宜, 一定

Fuente: elaboración propia

El presente trabajo se centra únicamente en el análisis del acierto de las palabras repetidas en los diferentes fragmentos.

**TABLA 3.** *Acierto de las palabras repetidas en diferentes fragmentos.*

	Palabras	Tarea semanal (1-9)	Acierto
Palabra desconocida	发夹	1	21.43%
		6	71.43%
Palabras conocidas	送	1	28.57%
		6	78.57%
	等	2	71.43%
		4	57.14%
Palabras recién estudiadas	特别	1	28.57%
		4	57.14%
		7	78.57%
	适合	4	57.14%
		6	92.86%
	便宜	6	71.43%
		9	100%
	一定	7	46.15%
9		80%	

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados señalados en la tabla 3, se muestra que, con respecto a las palabras conocidas anteriormente, aunque se trata de vocabulario básico que todos los participantes tienen conocimiento suficiente, saben escribirlo y pronunciarlo y también lo entienden cuando lo pronuncia el docente, a la hora de aplicarlo en una situación verídica, todavía les cuesta trabajo reconocerlo para realizar la subtitulación correcta.

Los resultados obtenidos también manifiestan que tanto para las palabras conocidas, como para las palabras recién estudiadas y desconocidas, a partir de la segunda visualización se nota un aumento relevante del acierto, solo con una excepción con la palabra conocida 等. Por consiguiente, se puede decir que la actividad de subtítular los vídeos no solo beneficia y permite un fortalecimiento de los conocimientos conocidos y recién aprendidos, también favorece el aprendizaje de nuevo vocabulario sin exigir la orientación de los docentes. Por ello, también se puede

enunciar que fomenta el aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras, en este caso, del chino para los alumnos hispanohablantes.

A excepción del análisis de los datos obtenidos mediante el experimento, también se han consultado las opiniones de los alumnos sobre su experiencia a la hora de la realización de esta tarea. De acuerdo con la retroalimentación de los participantes, aunque la duración de los fragmentos que tienen que subtítular cada semana es solo un minuto, manifiestan que suelen tardar alrededor de una hora en realizar este trabajo, puesto que la velocidad real del habla de los actores de las series es relativamente rápida en comparación con los audios de ejercicios que se utilizan dentro del aula. Por ello, ellos han mencionado que muchas veces, para conseguir una mejor comprensión de lo que dicen los protagonistas y subtítular los fragmentos correctamente, han tenido que buscar multitud de métodos. Por ejemplo, bajar la velocidad del vídeo, subir el volumen o visionarlos repetidamente. Aún así, siguen considerando que subtítular los vídeos de las series chinas en lengua china es un método eficaz y entretenido para aprender chino, especialmente para mejorar la comprensión auditiva. Además, esta actividad no solo fomenta el aprendizaje lingüístico, también ofrece una oportunidad para aumentar las competencias socioculturales e interculturales.

## 5. CONCLUSIONES

Por ende, tras analizar los datos obtenidos, se han llegado a las conclusiones de que subtítular los medios audiovisuales chinos para aprender chino por parte de los hispanohablantes, aparte de ofrecer un input de materiales auténticos y permitir a la audiencia vivir una situación de inmersión, también ayuda a mejorar la comprensión auditiva, fomentar el vocabulario aprendido, favorecer el aumento de vocabulario y mejorar incluso el conocimiento de los componentes socioculturales.

Además, la actividad de subtítular cumple la necesidad de los alumnos de tener más prácticas auditivas, conocer la sociedad real y acceder al habla verídica del chino mandarín. Gracias a esto, los alumnos tienen muchas ganas y motivaciones de participar en este experimento. Por último, según la retroalimentación de los participantes, se trata de un

método eficaz para el aprendizaje de chino y, sobre todo, lo consideran como un método entretenido para llevar a cabo el aprendizaje. Adicionalmente, no se requiere una gran cantidad de esfuerzo para la preparación de los materiales, por lo que los alumnos pueden intentar aplicar este mismo método fuera del aula sin la orientación de los profesores realizando un aprendizaje autónomo cuando quieran, donde quieran y durante el tiempo que quieran.

## 6. REFERENCIAS

- Alabsi, T. (2020). Effects of adding subtitles to video via apps on developing EFL students' listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 10 (10), 1191-1199. <http://doi.org/10.17507/tpls.1010.02>
- Al-Surmi, M. (2012). Authenticity and TV shows: A multidimensional analysis perspective. *Tesol Quarterly*, 46 (4), 671-694.
- Ávila Cabrera, J. J., & Corral Esteban, A. (2021). The Project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. *English for Specific Purposes*, 63, 33-44. <http://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.004>
- Birulés Muntané, J., & Soto Faraco, S. (2016). Watching subtitled films can help learning foreign languages. *PLoS ONE*, 11 (6), 1-10. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0158409>
- Borghetti, C., & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14 (4), 423-440. <http://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE: el cine y la televisión. XIV Congreso Internacional de ASELE, 870-881. <https://bit.ly/3Zg29JT>
- Díaz Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *School of Professional Development*, 12, 1-3. <https://bit.ly/3ogGkwz>
- D'Ydewalle, G., & Van de Poel, M. (1999). Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 227-244.
- Europa. (2007). Una agenda política para el multilingüismo. <https://bit.ly/4lnG6Tc>

- Frumuselu, A. D., Maeyer, S., Donche, V., & Colon Plana, M. del M. G. (2015). Television series inside the EFL classroom: Bridging the gap between teaching and learning informal language through subtitles. *Linguistics and Education*, 32, 107-117. <http://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.001>
- Guo, H. (2017). 大学英语自主性教学模式研究: 中英文双语字幕英文原声电影上西法 [Un estudio sobre el modelo de enseñanza autónoma del inglés en la Universidad: Un método de apreciación de películas inglesas con subtítulos bilingües en inglés]. *The Journal of Shandong Agriculture and Engineering University*, 34 (4), 34-37.
- Liao, S., Kruger, J. L., & Doherty, S. (2020). The impact of monolingual and bilingual subtitles on visual attention, cognitive load, and comprehension. *Journal of Specialised Translation*, 33, 70-98.
- Liu, X. (2008). *El nuevo libro de chino práctico. Libro de Texto, 2*. Beijing Language and Culture University Press. Pekín.
- Liu, Y. (2016). 浅析电视新闻中字幕的作用 [Análisis del papel de los subtítulos en los informativos televisivos]. *Journal of News Research*, 7 (21), 151.
- Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G., & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18 (1), 118-141.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Flores, A. (1996). Los materiales educativos en razón de las funciones del docente. *Revista Educativa PUCP*, 5 (10), 119-148.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press. <http://doi.org/10.2307/3586656>
- Peters, E., & Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40 (3), 551-557.
- Puimège, E., & Peters, E. (2019). Learning L2 vocabulary from audiovisual input: an exploratory study into incidental learning of single words and formulaic sequences. *The Language Learning Journal*, 47 (4), 424-438.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Sun, Q., & Xu, T. (2020). Study on role of bilingual subtitles in Russian movies in Russian learning. *Teaching of Forestry Region*, 3, 71-75.

- Talaván, N., & Ávila Cabrera, J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. *Subtitles and language learning*, (pp. 149-172). Berna: Peter Lang.
- Talaván, N., Ibáñez, A., & Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29 (1), 39-58.  
<http://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- Váldez, W. (2022, 17 de mayo). Definición de material didáctico.  
<https://bit.ly/41JeqYr>
- Wang, X., Zhang, H., Kong, F., Wu, S., & Li, H. (2003). *El chino de hoy*. Foreign Language Teaching and Research Press. Pekín.
- Wang, Y., Ji, X., & Xu, M. (2017). A study of the effectiveness of notice-enhancing means in subtitled-video-based SL vocabulary learning. *Journal of Hebei University of Technology (Social Science Edition)*, 9 (1), 68-73.
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. *Language Learning Beyond the Classroom*, 159-168.  
<http://doi.org/10.4324/9781315883472-24>
- Yang, Y. (2014). The effects of captions on learners' listening performance and vocabulary acquisition. *Journal of JIXI University*, 14 (3), 79-82.

## FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

---

SILVIA MEDINA QUINTANA  
*Universidad de Córdoba*

MIGUEL JESÚS LÓPEZ SERRANO  
*Universidad de Córdoba*

### 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge de la necesidad de desarrollar las competencias establecidas por la legislación educativa para la formación inicial, en este caso, en el Grado de Educación Infantil. El uso de imágenes es una herramienta educativa crucial en la etapa de 0 a 6, por lo que es fundamental la formación del futuro profesorado de esta etapa en aspectos como el lenguaje visual y la alfabetización mediática. Varios estudios indican que actualmente la juventud tiene un nivel óptimo de habilidades tecnológicas, incluyendo el uso de dispositivos como ordenadores, tabletas y móviles, así como en el uso de redes sociales, pero carece de una actitud crítica hacia los medios de comunicación (Ortiz-Colón, et al., 2019).

Masterman (1993) ha destacado la relevancia de la alfabetización audiovisual y ha enfatizado en la necesidad de que la familia, el profesorado y los profesionales de los medios de comunicación tomen conciencia de ello. A finales del siglo XX, muchos docentes veían la tecnología digital como una solución ideal para su enseñanza. Sin embargo, el enfoque en la instrumentalidad ha prevalecido a expensas de la formación, la capacidad crítica, la expresión y la creatividad, lo que ha hecho que su impacto sea cuestionable.

Hasta hace poco, la alfabetización se enfocaba en habilidades de lectura y escritura que eran necesarias para la integración social. Pero

actualmente, debido a los avances en la ciencia y la tecnología, las necesidades de las personas han cambiado considerablemente, en gran parte debido a la gran cantidad de información y comunicación interactiva que se ha generado.

En la sociedad del siglo XXI, los medios de comunicación y la proliferación de imágenes tienen un papel predominante. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2018), la juventud entre 16 y 24 años lidera el uso de la Red y el principal uso que le dan es la participación en redes sociales. En este sentido, el desarrollo tecnológico ha implicado también transformaciones en las formas de comunicación y en la alfabetización mediática en los contextos educativos (Martínez Lirola, 2022). Por esta razón, es fundamental impulsar y aplicar un enfoque crítico que permita interpretar, comprender y, a su vez, generar productos comunicativos, entre los que se encuentran, por ejemplo, las redes sociales. Así, la competencia mediática se relaciona con el concepto de *prosumer*, que implica la capacidad de recibir, consumir y producir mensajes. Esto significa que es necesario prestar atención a la comprensión de diferentes lenguajes, la selección y gestión de información, el reconocimiento de valores e ideologías, así como la gestión emocional (Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez, 2018).

Las instituciones consideran imprescindible formar a la sociedad para interactuar de manera crítica y eficaz con los medios de comunicación, y esto se ha convertido en una prioridad educativa mundial. A lo largo del tiempo, se ha ido evolucionando desde una educación en medios hasta una alfabetización informativa y digital, y finalmente a una alfabetización mediática e informacional según la UNESCO en 2011.

La UNESCO destaca la importancia de formar al profesorado y sensibilizar a diferentes actores sociales como punto clave para lograr la Educación Mediática en la sociedad. Dado que la formación audiovisual es fundamental para los profesores, es necesario analizar la relevancia que los futuros docentes asignan a la educación mediática en general y a cada una de las dimensiones de la competencia mediática en particular. Este artículo tiene como objetivo estudiar el valor que los estudiantes de los grados de maestro en Educación Primaria e Infantil, como futuros

docentes, otorgan a cada una de las dimensiones e indicadores de la educación mediática.

La educación mediática está enfocada en este aspecto, con el propósito de alcanzar una alfabetización audiovisual que permita a la sociedad tener las herramientas necesarias para enfrentar la información que se encuentra en su entorno y que cada vez es más accesible (López Serrano y Guerrero Elecalde, 2020). Es decir, que la educación mediática no solo presenta una dimensión instrumental o cognitiva, sino que incluye una dimensión cívica o axiológica que, a menudo, no se suele abordar en las aulas. Esta dimensión busca formar al estudiantado en competencias digitales para que puedan desenvolverse con autonomía en el mundo actual y entender los denominados textos multimodales, es decir

aquellos que están compuestos por distintos modos de comunicación, como por ejemplo el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas). (...) Las aulas pueden entenderse como contextos multimodales en todos los niveles educativos pues en ellas se pueden utilizar diferentes modos de comunicación para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea creativo y dinámico a la vez que facilita el aprendizaje del alumnado (Martínez Lirola, 2022: 36 y 40)

En este sentido, el concepto de ciudadanía mediática busca otorgar una dimensión social, ética y política a la educación en comunicación, fomentando la participación crítica de la sociedad civil. Como se señalaba al inicio de este apartado, resulta indispensable abordar la alfabetización mediática en la formación inicial del profesorado (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018) ya que los medios de comunicación contribuyen a generar la imagen que la infancia tiene de sí misma, al desarrollo de su identidad y del mundo que la rodea. Por tanto, se debe trabajar en aspectos como la búsqueda de información, la prevención de los riesgos que conlleva el acceso a la tecnología y el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje y creatividad, pero, junto a ellos, debe darse también una reflexión sobre la alfabetización ciudadana como un derecho dentro de las políticas educativas destinadas a la igualdad de oportunidades (Ramírez y González, 2016), como expresa el siguiente párrafo:

Las llamadas de la Unesco a la alfabetización mediática (MIL) hacen descansar el pensamiento crítico sobre una base axiológica favorable a la construcción de la paz, el combate al racismo y al discurso del odio,

la defensa de los derechos humanos y la tolerancia, las iniciativas contra el cyberbullying, la lucha contra la brecha digital, el compromiso con la sostenibilidad, la promoción de la diversidad y el diálogo intercultural y, por supuesto, el compromiso con la verdad y una visión amplia de la realidad social. (Gozálvez et al., 2021: 48).

La educación mediática abarca todos los medios de comunicación, tanto los tradicionales como los que se transmiten a través de Internet y las nuevas tecnologías digitales. Para ser competente en educación mediática, es necesario tener habilidades y conocimientos. Aunque la dimensión tecnológica es importante, no se puede separar de las otras dimensiones, ya que la competencia tecnológica por sí sola no implica una competencia mediática completa. Sin embargo, la legislación actual parece enfocarse únicamente en la dimensión tecnológica.

Por tanto, la cuestión de la educación mediática es una tarea que involucra a todos los actores de la educación y también a las empresas que producen y manejan los medios de comunicación. En este sentido, se considera de manera prioritaria el enfoque pedagógico y curricular para desarrollar la Educación Mediática, centrándose en primer lugar en lograr la alfabetización mediática.

La educación en medios es más que simplemente proporcionar dispositivos y tecnología al estudiantado y profesorado. Se trata de un compromiso para planificar y organizar actividades didácticas y pedagógicas con objetivos claros que fomenten la comprensión crítica de los mensajes y contenidos que se transmiten a través de los medios de comunicación. Es necesario contribuir al desarrollo de personas creativas, activas, responsables y críticas. Las ideas de Masterman (1993) siguen siendo relevantes hoy en día porque los problemas que plantea en torno al consumo mediático, la manipulación y la influencia ideológica aún no se han resuelto.

Este estudio se enmarca en una línea de investigación sobre el uso de fuentes visuales en la formación del profesorado (García-Morís, Medina y Fernández, 2019) que podría definirse como el estudio de los procesos de lectura e interpretación de fuentes iconográficas (primarias, secundarias, ficcionales etc.) de diversa naturaleza (pinturas, fotografías,

gráficos, mapas, películas, etc.) con alumnado de diferentes niveles de escolaridad y futuro profesorado en el contexto de las Ciencias Sociales.

## 2. OBJETIVOS

El enfoque de esta investigación se centra en la dimensión cívica de la educación mediática desde la perspectiva de la percepción del futuro profesorado de Educación Infantil. La propuesta se basa en las expectativas que suele tener el estudiantado al comienzo de la asignatura, que a menudo se relaciona principalmente con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este contexto, la investigación se concibe como una reflexión inicial del estudiantado sobre la dimensión cívica y la incorporación de problemas sociales en las aulas para fomentar el pensamiento crítico. Con esto en mente, los objetivos de la investigación planteados fueron los siguientes:

- Acercarse a la valoración que el futuro profesorado de la etapa de Infantil realiza respecto a la utilidad de la alfabetización mediática.
- Saber la opinión del estudiantado del Grado de Educación Infantil sobre la dimensión crítica y cívica de la educación mediática.

Estudiar las percepciones del futuro profesorado permite conocer sus ideas y conocimientos previos acerca de la educación mediática y su dimensión cívica. Esta identificación es útil con el fin de mejorar la enseñanza de la materia al conocer el punto de partida para trabajar los contenidos y competencias necesarios. Además, es importante para corregir conceptos erróneos o preconcebidos que puedan diferir de las realidades actuales sobre la educación mediática.

## 3. METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio descriptivo e interpretativo cuya muestra, intencional, está compuesta por 98 estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba, que cursaron las asignaturas de Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC (2º

curso) y Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil (3º), durante el curso 2022-2023. La mayoría de las personas participantes son mujeres (70.2%) y la edad varía entre 19 y 25 años, teniendo la mayoría de 20 años.

Para lograr los objetivos de la investigación, se utilizó un cuestionario a través de *Google Forms*, en el que se presentaban 10 preguntas cerradas en una escala Likert y tres preguntas abiertas. Por lo tanto, la metodología utilizada para el análisis de datos es mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. En la escala Likert, las opciones de respuesta van del 1 al 5, donde 1 significa "totalmente en desacuerdo" y 5 significa "totalmente de acuerdo".

El grupo de estudiantes completó el cuestionario al comienzo de la segunda sesión de la asignatura. Después de completarlo, se llevó a cabo una discusión en grupo y un intercambio de opiniones sobre las ideas principales, con el objetivo de que la investigación no solo fuera útil para el profesorado, sino también para el alumnado, permitiendo un ejercicio educativo que se profundizó a lo largo de la materia. Los datos obtenidos del cuestionario se analizaron utilizando el programa Excel de Microsoft Office 365, y los resultados se presentan a continuación.

#### 4. RESULTADOS

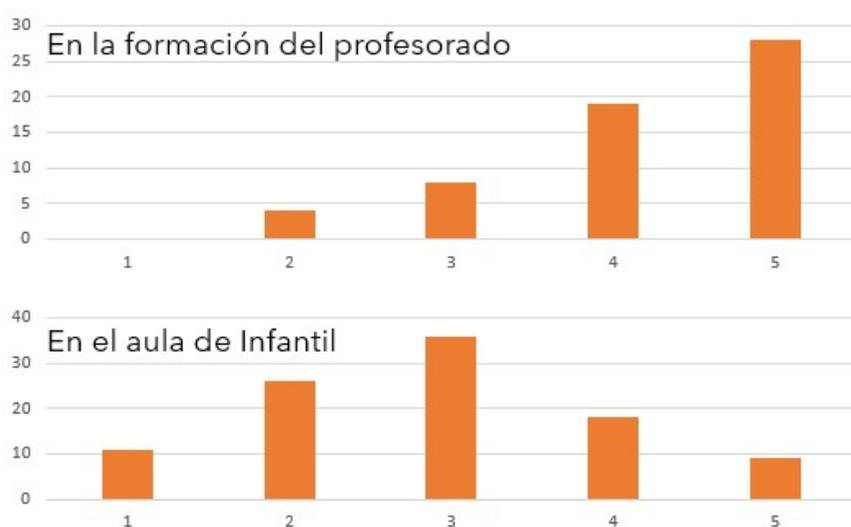
La investigación buscaba conocer las ideas previas del futuro profesorado de Educación Infantil acerca de la educación mediática y su importancia en la formación de menores de esta etapa. Para esto, se les consultó sobre la dimensión cívica de la educación mediática y su aplicación en el aula.

En cuanto al primer ítem, "Conocía la dimensión cívica de la educación mediática", solo el 28% del estudiantado había oído alguna referencia sobre esta dimensión, mientras que el 72% restante afirmó no estar familiarizado con esa noción.

Más allá de sus conocimientos, se les preguntaba también por su futuro rol docente. En este sentido, se puede observar la Figura 1, sobre la pertinencia de debería abordar la dimensión cívica de la educación

mediática en el aula. Los resultados indican que el 65,3% de las personas participantes está muy de acuerdo y un 34,7% está de acuerdo en que la dimensión cívica de la educación mediática debe abordarse en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, en cuanto a las aulas de Educación Infantil, la opinión no es tan homogénea. Un 38% encuentra adecuado trabajar dicha dimensión con niños y niñas de Educación Infantil, mientras que un 25,3% no se posiciona claramente en ninguna respuesta. Como se puede observar, los valores correspondientes a Nada o poco de acuerdo son más altos que en la pregunta anterior, referida a la etapa universitaria.

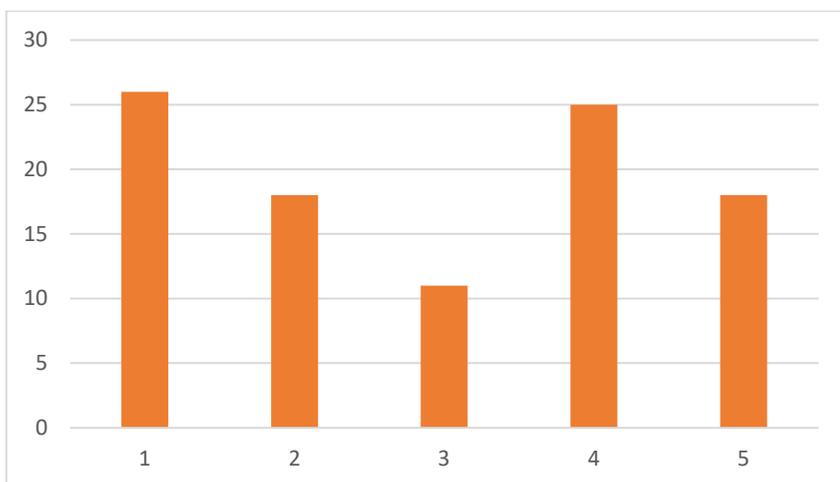
**FIGURA 1.** La dimensión cívica de la educación mediática se debe abordar...



El alumnado también fue consultado acerca del hecho de discutir temas controvertidos en el aula. El 54,3% de las personas encuestadas estuvo muy de acuerdo con la afirmación "Creo que es necesario tratar cuestiones controvertidas en el aula", seguido por un 28,9% que también estuvo de acuerdo. Solo un pequeño porcentaje (8 personas) no estuvo de acuerdo, siendo 6 estudiantes quienes seleccionaron el valor 2 en la escala Likert y una persona quien escogió el valor 1.

La pregunta sobre la neutralidad de la maestra o maestro generó una variedad de respuestas entre los estudiantes, como se puede observar en la Figura 2 del cuestionario. El ítem que plantea si el arte debe ser neutral y no abordar temas políticos muestra una polarización en las respuestas. La opción más elegida es la número 1, que indica que los estudiantes no están de acuerdo en que el arte deba ser neutral, seguida por la opción 4 (de acuerdo). La distribución de los estudiantes en función de la opción elegida es la siguiente: 26 para la opción 1, 18 para la opción 2, 11 para la opción 3, 25 para la opción 4 y 18 para la opción 5.

**FIGURA 2.** *El profesorado de Educación Infantil debe ser neutral.*



El ítem que plantea si el pensamiento crítico es necesario para ejercer una ciudadanía auténtica, ha sido respondido mayoritariamente de manera afirmativa. Cerca del 58,2% de los estudiantes han seleccionado la opción "muy de acuerdo", seguida de un 32,8% que está de acuerdo. Por tanto, hay una fuerte concordancia en la percepción del grupo, ya que han optado por las opciones con mayor puntuación.

Esta cuestión también se planteaba como pregunta abierta, para que explicaran su opinión al respecto y pudieran matizar o ampliar sus consideraciones al respecto. Se han seleccionado algunos ejemplos que ilustran la diversidad de opiniones:

Depende de la etapa educativa cuanto mayor sea el estudiantado más adecuado es. (Estudiante 14)

Sí porque es una forma de hacer que las personas tengan conciencia. (Estudiante 22)

Sí debido a que es una forma de acercar al alumnado universitario las críticas sociales, pero no lo veo para trabajar con niños y niñas, y menos de infantil. (Estudiante 65)

Como cualquier disciplina o competencia debe hacernos pensar y reflexionar sobre nuestra sociedad y nosotros como personas. (Estudiante 78)

## 5. DISCUSIÓN

Según los resultados del cuestionario, se pueden extraer algunas conclusiones. En primer lugar, la mayoría de las personas que respondieron al cuestionario no estaban familiarizadas con la dimensión cívica de la educación mediática, lo cual se debe tener en cuenta por nuestra parte al planificar la asignatura (Moreno, Gabarda y Rodríguez, 2018). Aunque parte del estudiantado conocía aspectos relacionados con el uso de la tecnología o las redes sociales, es fundamental que se le enseñe a reflexionar críticamente sobre la influencia de los medios y la importancia de desarrollar un pensamiento crítico y democrático. Estos resultados reflejan la falta de perspectiva crítica sobre los medios que se ha detectado en otros estudios y también la complejidad de la educomunicación y las nociones de ciudadanía mediática, como señalan Gozávez y Contreras (2014) y Gozávez et al., 2021.

Otro de los resultados arrojados tras la realización del cuestionario, es la importancia de los valores cívicos y la responsabilidad social como elementos en el ejercicio de la ciudadanía. El alumnado comprende que la ciudadanía no solo implica derechos, sino también la necesidad de una formación crítica para entender el mundo que nos rodea (Area y Guarro, 2012). También se planteó la pregunta sobre si se deberían tratar problemas sociales actuales con los niños y niñas en el aula, lo que se conoce como alfabetización crítica. No existe un consenso entre el futuro profesorado en la importancia de abordar estas cuestiones en el aula (Gámez et al., 2013). A pesar de los debates recientes en torno a la asignatura de Educación para la Ciudadanía o el pin parental, la mayoría del alumnado

está de acuerdo en la necesidad de enseñar sobre estos temas desde edades tempranas.

En general, hay un acuerdo sobre la necesidad de incluir la educación mediática en el aula, tanto en la etapa infantil como universitaria, con un enfoque en la dimensión cívica. Estudios anteriores, como el de Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018) y el de Ortiz-Colón et al. (2019), han demostrado la importancia de esta formación.

En el cuestionario también se exploró la relación entre la educación mediática y el uso de imágenes como recursos didácticos. Se observó que, aunque la mayoría de las personas encuestadas estaban de acuerdo en considerar las expresiones artísticas como un componente mediático, hubo un porcentaje significativo de respuestas indecisas o neutrales. Esto sugiere una visión limitada de la educación mediática que, como se ha demostrado, carece de una perspectiva global debido a la segmentación disciplinaria, según lo han señalado Marcellán (2010) y Ortiz-Colón et al. (2019).

Con relación a la conexión entre educación mediática y las redes sociales, es interesante señalar que hubo una diferencia en las respuestas obtenidas. En general, se estuvo de acuerdo en considerar las redes sociales como un elemento democrático, accesible a todo el mundo, que favorece la comunicación y la información actualizada. Sin embargo, se mostró cierta reserva al referirse al uso que, a veces, se hace de ellas, sirviendo para discriminar o lanzar discursos de odio, como han estudiado Zorrilla, García y Hernando para la etapa de Secundaria (2021). Se discutió este tema en la asignatura y se trabajó en mayor profundidad, incidiendo en aspectos como la libertad de expresión y el rol que juegan los medios de comunicación en la actualidad, así como su influencia en generaciones jóvenes y en la propia infancia, como ya señalaron Delgado-Ponce y Pérez-Rodríguez (2018), entre otros estudios.

## 6. CONCLUSIONES

Es importante recordar la importancia de tener una visión crítica sobre el mundo que nos rodea y los medios de comunicación, especialmente para aquellos que están en formación para ser maestros y maestras en el

futuro. La función docente que tendrán requiere que reciban una formación adecuada durante el Grado en Educación Infantil, no solo para ser buenos profesionales sino también para formar parte de una ciudadanía crítica y comprometida, capaz de analizar y discernir la información que recibe del entorno.

Mejorar la educación mediática en España requiere prestar atención a la formación inicial del profesorado y su actualización permanente. Es importante analizar la presencia o ausencia de experiencias formativas en la competencia mediática o audiovisual en los niveles de educación infantil, primaria, secundaria y universidad. Se debe evaluar la sensibilización y la práctica docente de los profesionales de la enseñanza en cada una de las seis dimensiones de la competencia mediática: lenguaje, tecnología, ideología y valores, programación, recepción y audiencias, y dimensión estética. Es necesario analizar los planes de estudio tanto estatales como autonómicos para mejorar la formación del profesorado.

Es importante destacar la necesidad de crear material didáctico para enseñar educación mediática en España. La mayoría de los recursos actuales son manuales o artículos científicos que profundizan en la naturaleza de esta materia, pero no en su aplicación práctica en el aula. Sería beneficioso tener acceso a estos materiales didácticos en línea y de forma gratuita para educadores actuales y futuros. La creación de este material ofrece muchas oportunidades para generar narrativas emocionales y lúdicas que requieren una pedagogía del conflicto que comprenda el impacto multimedia en un contexto social y cognitivo (Gabelas, 2010).

Los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de considerar la educación mediática como una materia global que incluya una dimensión cívica relacionada con una ciudadanía activa, capaz de enfrentar los desafíos que plantea la sociedad de la información. El profesorado, como parte de esta ciudadanía mediática, debe tener una actitud comprometida y alejada de la neutralidad frente a la compleja e injusta realidad global y local. Para transformar esta realidad, es necesario formarse y reflexionar críticamente antes de tomar medidas concretas. Por lo tanto, un reto importante para el futuro es promover una educación mediática que fomente una ciudadanía crítica y comprometida con el mundo que nos rodea.

Es importante destacar que la educación mediática no solo implica la alfabetización digital y el conocimiento de los medios de comunicación, sino también la capacidad de analizar y cuestionar los mensajes que recibimos a través de ellos, fomentando así una ciudadanía crítica y participativa. En este sentido, la etapa de Infantil se presenta como un momento idóneo para el desarrollo de la educación mediática, ya que pueden fomentar la creatividad, la reflexión crítica y la expresión personal y social. Por lo tanto, es necesario seguir trabajando en la formación de profesionales de la educación en este ámbito y en la inclusión de la educación mediática y la ciudadanía crítica en los planes de estudio de los programas de formación docente.

## 8. REFERENCIAS

- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N° extraordinario, 46-74.
- Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez (2018). La competencia mediática. En R. García-Ruiz; A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Eds.) *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-26). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba
- Delgado-Ponce & Pérez-Rodríguez (2018). La competencia mediática. En R. García-Ruiz; A. Pérez-Rodríguez & A. Torres (Eds.) *Educación para los nuevos medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp. 13-26). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Frau-Meigs, D., Flores, J, y Vélez, I. (2014). Políticas públicas de alfabetización mediática e informacional en Europa: formación y fortalecimiento de competencias en la era digital. En: Fidel Ramírez Prado y Claudio Rama (Comp.), *Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias*. Perú: Fondo Editorial Universidad Alas Peruanas y Virtual Educa-Observatorio de la Educación Virtual de América Latina y el Caribe. Recuperado en julio de 2017 desde: <http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2014/los-recursos-de-aprendizaje.pdf>
- Gabelas, J. A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 205-223). Barcelona: Gedisa.

- Gámez Cerezuelo, V.; Molina Neira, J.; Cardona Gómez, G. & Rojo Ariza, M.C. (2013). Cómo se enfrentan a las imágenes el alumnado de grado de educación primaria. En J.J. Díaz Matarranz; A. Santisteban; A. Cascajero (Eds.) *Medios de comunicación y pensamiento crítico: nuevas formas de interacción social* (pp. 445-454). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- García-Morís, R.; Medina Quintana, S. & López Fernández, J.A. (2019). El trabajo rural femenino según el alumnado de Educación Secundaria. Un análisis desde la literacidad visual histórica. En T. Sola Martínez, M. García Carmona, A. Fuentes Cabrera, A.M. Rodríguez-García y J. López Belmonte (Eds.), *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 2173-2186). Madrid: Dykinson.
- Gozálvez Pérez, V. & Contreras Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 129-136.
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2021). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios Sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Año 2017*.
- López Serrano, M.J., & Guerrero Elecalde, R. (2020). Percepción del alumnado del grado de educación primaria sobre sostenibilidad y el urbanismo (Córdoba, España). *Revista Scientific*, 5(18), 234-252.
- Marcellán Baraze, I. (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 81-93.
- Martínez Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica*. Comares.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Moreno Rodríguez, M. D., Gabarda Méndez, V., & Rodríguez Martín, A. M. R. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
- Ortiz-Colón, A.M.; Ortega-Tudela, J.M.; Román García, S. (2019). Percepciones del profesorado ante la alfabetización mediática. *Revista de ciencias sociales*, 25, 11-20.

- Ramírez-García, A., & González-Fernández, N. (2016). Media competence of teachers and students of compulsory education in Spain. [Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España]. *Comunicar*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>
- UNESCO (2011). Declaración de Braga. Recuperado de: <http://www.cca.eca.usp.br/noticia/756>
- Zorrilla Luque, J. L., García Ruiz, C. R., & Hernando Gómez, Ángel. (2021). Discurso de odio en la prensa digital: alfabetización mediática en alumnado de Secundaria. *Didácticas Específicas*, (25), 128–149. <https://doi.org/10.15366/didacticas2021.25.007>.

## LA MEMORIA Y EL OLVIDO EN LA NARRATIVA DE JORDI SOLER

---

JOAQUÍN JUAN PENALVA  
*Universidad Miguel Hernández*

MARÍA SAMPER CERDÁN  
*Universidad Miguel Hernández*

### 1. INTRODUCCIÓN

Jordi Enrique Soler nació en 1964 en La Portuguesa, una comunidad que se encuentra en Veracruz (México), aunque las raíces del escritor se deben rastrear en la Cataluña natal de sus abuelos, quienes tuvieron que optar por el exilio en México cuando las tropas republicanas cayeron en la Guerra Civil. Por ello, se puede afirmar que Soler es un autor transoceánico marcado por la interculturalidad, y así lo traslada a los títulos que componen su trilogía: *Los rojos de ultramar* (2004), *La última hora del último día* (2007) y *La fiesta del oso* (2009). Estas tres obras ofrecen una visión hispanoamericana del conflicto español y de la dictadura de Franco. La memoria histórica conecta la obra de Soler, ya que el propio autor entiende que es necesario recordar un conflicto que fue de quienes lo combatieron y también nuestro, y, en ese sentido, “la memoria es el músculo de la imaginación” (Soler, comunicación personal, 21 de mayo de 2016).

Jordi Soler forma parte de lo que se conoce como la generación de “los nietos del exilio”, que comprende a aquellos familiares que, aunque no vivieron la Guerra Civil en primera persona, sí pueden transmitir, con base en el testimonio de sus antepasados, la realidad del conflicto y de las consecuencias que de él se derivaron. Soler, como el resto de pertenecientes a esta generación, escribe de oídas y con fuentes prestadas, de forma que el género “es un híbrido entre lo novelesco y lo histórico, que

puede acercarse, y se acerca, a la autoficción, a la narrativa del yo” (Samper, 2016, p. 7).

*Los rojos de ultramar* comienza con un tono guerracivilista muy marcado: los horrores de la contienda, la represión franquista y, finalmente, el exilio. En el camino hacia el exilio, el autor narra el paso de su abuelo, Arcadi (su nombre real era Francesc, pero optaremos, ahora y en adelante, por el nombre literario escogido por Soler), por Francia y cómo consigue llegar hasta México. En la segunda parte de la obra, el tono cambia y se acerca a la realidad hispanoamericana, el lenguaje varía para reflejar una cultura alejada. Ese acento mexicano se ve potenciado en *La última hora del último día*, donde Soler recuerda sus vivencias y sensaciones en la colonia de exiliados catalanes. Por último, *La fiesta del oso* se centra en la historia de su tío Oriol, al que, tras desaparecer en una tormenta de nieve, dieron por muerto durante años.

En este espacio nos proponemos profundizar en la narrativa de Jordi Soler con el fin de comprender la importancia de la memoria, pero también del olvido, que funciona, como veremos, a modo de mecanismo de activación tan potente, o incluso más, que el propio recuerdo.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo de investigación son los siguientes:

- Conocer la importancia de la interculturalidad en la narrativa de Jordi Soler con el fin de dictaminar cómo esta afecta a su obra.
- Identificar los procesos de escritura de Jordi Soler en la composición de su trilogía.
- Identificar las características del género autoficcional en la narrativa de Jordi Soler.
- Analizar la relevancia de la memoria y del olvido en las tres novelas de Jordi Soler.

### 3. LA GEOGRAFÍA DE SOLER: CATALUÑA, ESPAÑA Y MÉXICO

Jordi Soler nació en La Portuguesa, en plena selva mexicana, aunque a los doce años se trasladó a Ciudad de México, donde comenzó sus estudios en diseño industrial, a pesar de que nunca llegó a dedicarse a esta rama. Ha colaborado en diarios como *El País*, *La Jornada* o *Reforma*, y en revistas como *Viceversa*, *Laberinto Urbano* o *Letras libres*. También ha sido locutor de radio y realizador de programas de música y literatura durante más de diez años en dos estaciones de radio mexicanas. Desde el año 2000 fue Agregado Cultural en Irlanda y tres años después trasladó su residencia a Barcelona.

Resulta complicado enmarcar a Soler en una geografía concreta. Su carácter heterogéneo y sus múltiples arraigos culturales y personales se verían limitados si se le considerara un autor hispanoamericano, sobre todo teniendo en cuenta su conexión con Cataluña. No obstante, tampoco se le podría incluir entre los exiliados en México, puesto que parece compartir pocas características con otros autores como Ramón J. Sender, que sí sufrió la guerra y la represión en carnes propias.

Existe, pues, una distancia temporal que impide entender a Soler como parte de este grupo. Lo que resulta evidente es que el escritor forma parte de la “tercera generación”, es decir, la de los nietos de quienes sí padecieron la guerra y el exilio. La lejanía en tiempo y, en este caso, en espacio, permiten a Soler escribir desde la reflexión sobre las vivencias de sus familiares, con la particularidad de que sus primeros años de vida en México impregnaron su narrativa de una serie de características que suelen definir a los escritores hispanoamericanos. Por tanto, se puede entender a Soler como un autor transoceánico y contemporáneo, con la amplitud que ello concede y que incluso el propio Soler demanda cuando afirma lo siguiente:

He pasado de ser mexicano relativo a reconvertirme en un catalán exótico que habla con acento mexicano. Todos estos accidentes, más que hacerme sentir que no soy de ningún sitio, me hacen pensar que tengo dos países... creo que lo que he hecho durante mi vida de escritor no es literatura ni mexicana, ni catalana, ni española, sino una conjunción de las tres [...]. Ahora que Europa se ha liberado de sus fronteras, sería deseable que liberáramos a nuestra literatura de sus cabezas parlantes, y que los escritores en español transitáramos por el mundo literario como eso, como escritores en español, sin más cabeza ni bandera que nuestra lengua (Soler, 2006, pp. 82-83).

Esa multiculturalidad que impregna la vida del escritor se traslada a su obra, donde transita por los horrores de la Guerra Civil desde el dolor de quien ve su hogar devastado y por la nueva vida en la selva mexicana, con un marcado tono mexicano. Pretender enmarcar al autor dentro de un espacio geográfico concreto puede resultar, además de un imposible, un error, puesto que la implicación de su obra se vería limitada. De hecho, el propio Soler trata de zanjar la cuestión cuando afirma: “Creo que soy un escritor latinoamericano con vocación atlántica, me gusta que mi prosa esté permanentemente contaminada por las palabras y la sintaxis de los dos españoles, del de aquí y del de allá” (Soler, comunicación personal, 21 de mayo de 2016).

Al centrar el punto de mira en el significado de Cataluña dentro de la obra de Soler, es necesario discernir entre la Cataluña invadida por las tropas franquistas de la que tuvo que huir Arcadi y la Cataluña actual en la que reside Soler. La que realmente interesa para comprender el discurso del autor es la Cataluña que abandonó Arcadi para hallar una segunda oportunidad en México junto a su familia. La última imagen que Arcadi tiene de Barcelona es la de una ciudad en ruinas a causa de los constantes bombardeos. Sin embargo, el ideal prevalece a lo largo de los años en México y Cataluña se sigue mostrando como el hogar deseado, como una suerte de promesa o de recompensa que solo alcanzarían sobreviviendo a la vida en la selva mexicana. Así lo expresa Soler en *Los rojos de ultramar*: “Si no te comes eso no podrás ir a Barcelona [...] Aquella ciudad se nos presentaba como el objeto de deseo” (Soler, 2004, p. 66). El ideal tan solo se ve truncado cuando Arcadi consigue regresar a Barcelona y no encuentra en ella el hogar que años atrás abandonó, y es entonces cuando Soler establece un sutil paralelismo semántico entre

la Barcelona bombardeada y la Barcelona desconocida en la que Arcadi nunca llega a encontrar el hogar que en su día le fue arrebatado.

Ampliando el espectro, España también se muestra en la narrativa de Soler como un país en ruinas, no solo materiales, sino también ideológicas y morales. La crítica no se limita a la dictadura franquista; se extiende a todos los gobiernos que, en su momento, sobre todo con la admisión de España en la OMS en 1951 y en la UNESCO un año después, parecían aprobar el régimen del dictador. Mientras, los exiliados en México no doblegaban su voluntad ni perdían la esperanza: “A pesar de que el mundo comenzaba a aceptar la dictadura como un gobierno normal, la gente de La Portuguesa seguía pensando que el dictador estaba por caer” (Soler, 2004, p. 194). Soler advierte del “maquillaje sistemático” con el que Franco lograba la aprobación o, al menos, el mutismo del resto de países, y aclara que ese blanqueamiento de la historia “no había llegado ni a México ni a La Portuguesa, donde la Guerra Civil era una herida abierta y los republicanos seguían en pie de guerra contra el dictador que no los dejaba regresar a su país” (Soler, 2004, p. 216).

Arcadi fue uno de los españoles que buscaron exilio en México, realidad que también vivieron otros nombres ilustres como Luis Cernuda, Max Aub, María Zambrano y Luis Buñuel. México fue un destino causal si atendemos a las relaciones entre el país y España desde principios del siglo XX: Madrid fue refugio de intelectuales mexicanos que bebieron de la Generación del 98 y de las vanguardias. Por lo tanto, estos dos exilios forjaron la posibilidad de un diálogo entre mexicanos y españoles: los exiliados españoles llevaron a los mexicanos parte de lo que ellos mismos, años antes, habían dejado en España, y México concedió a los españoles un nuevo espacio en el que hablar sin censura de un país, su país, en ruinas.

No obstante, Soler y su familia no perdieron sus costumbres catalanas en México:

Vivíamos una vida mexicana y sin embargo hablábamos en catalán y comíamos fuet, butifarra, mongetes y panellots, y los 15 de septiembre, el día de la independencia, permanecíamos encerrados en casa porque los mexicanos de Galatea y sus alrededores tenían la costumbre de celebrar la fiesta moliendo a palos a los españoles (Soler, 2004, p. 47).

El general Cárdenas, candidato del Partido Nacional Revolucionario, ganó las elecciones el 2 de julio de 1934 y comenzó para México una época de aperturismo y de libertades. El mandatario mostró en reiteradas ocasiones su apoyo a la República, no solo a través del envío de material bélico, sino ofreciendo ayuda humanitaria. México recibió a los exiliados españoles con hospitalidad y generosidad, incluso creó la Casa de España, que terminó convirtiéndose en un centro de estudios permanente, el Colegio de México, punto de reunión de mexicanos y extranjeros. Así, Soler y su familia encontraron en la selva de Veracruz un espacio donde prosperar, siempre con una mirada de reojo hacia una Cataluña a la que deseaban regresar y que se convirtió, contra todo pronóstico, en la mayor decepción de Arcadi.

#### 4. PROCESO DE ESCRITURA: INVESTIGACIÓN Y REORDENACIÓN

A pesar de que *Los rojos de ultramar* parte de las memorias de Arcadi, Soler accede a otro tipo de documentos para ir construyendo la historia, sobre todo a partir de los resultados del proceso de investigación y de su propia imaginación. El escritor nos traslada, a lo largo de sus novelas, los progresos indagatorios, de forma que subyace lo que Gómez (2006) entiende como “una retórica de la anti-ficcionalidad” y la evidencia de que no se puede construir una historia novelada desde la absoluta objetividad. Las memorias de Arcadi no suponen material suficiente para Soler, y el silencio de su abuelo le insta a buscar información en los lugares que marcaron el exilio de su familia. Así, Soler viaja a Francia, regresa a la selva de Veracruz y acude a múltiples organismos con el fin de rellenar esos vacíos narrativos. En este proceso de búsqueda, el autor no solo consigue reconstruir la historia de su familia, sino que también se descubre a sí mismo, realizando una expedición “de arqueología interior” (Soler, 2004, p. 176).

Sin embargo, las lagunas persisten y esto se deduce, por ejemplo, del hecho de que nunca se llegue a saber hasta qué punto Arcadi actuaba por propia voluntad y “en qué medida sus decisiones estuvieron influenciadas por otros” (Samper, 2016, p. 183). De este modo,

aunque Soler aspire a aproximarse a la verdad, su trilogía pone de manifiesto que el pasado, del mismo modo que el mundo interior de cada persona es un bastión ciertamente inexpugnable, y el único terreno del pasado al que se puede acceder es fragmentario, reflejo de una verdad subjetiva que se construye, y se reconstruye, a partir de huellas materiales y los recuerdos, las reflexiones y las interpretaciones (Samper, 2016, p. 183).

Cuando Soler conoce la existencia de las memorias de su abuelo y las lee, descubre que contenían la historia de cinco republicanos que, desde México, trataron de asesinar a Franco. Soler volvió a visitar a Arcadi, esta vez con la firme intención de reunir más información sobre la historia, pero su abuelo “cambiaba de tema o se sumía en un mutismo del que era muy difícil sacarlo” (Soler, 2004, p. 14). A pesar de que Soler parece confiar en la palabra de su abuelo y en que todo lo contenido en las memorias es real, resulta complicado coincidir debido a la fragilidad del discurso testimonial, que se deduce de la estructura de las novelas (Quijano, 2011), puesto que se organizan alrededor de un enigmático hecho que Arcadi omitió: el intento fallido de asesinar a Franco.

No es hasta la muerte de Arcadi cuando Soler decide sentarse frente a las memorias por segunda vez. Un encuentro ante los estudiantes en la Universidad Complutense de Madrid es el detonante de una suerte de revelación: para rellenar las lagunas de las memorias de Arcadi debía empezar por rastrear “todas esas zonas oscuras que él nunca estuvo dispuesto a aclarar, a la luz del embajador Rodríguez” (Soler, 2004, p. 93). Siguiendo ese hilo, Soler accede a la documentación de Rodríguez, que seguía en el sótano del mismo edificio donde se encontraba su oficina años atrás, en París. Cuando Soler conoce el paso de su abuelo por Argelès-sur-Mer, decide viajar a conocer el lugar que todos los libros sobre la historia de la ciudad y los folletos de la oficina de turismo habían decidido olvidar, aunque fueron más de cien mil los republicanos españoles que quedaron recluidos en un campo de refugiados en la ciudad costera.

Estas lagunas que Soler debe solventar a la hora de escribir *Los rojos de ultramar* no le atormentan en *La última hora del último día*, que parte de su propia memoria, la de un niño. El detonante, una vez más, parece casi fortuito: Laia, la madre de Soler, había decidido vender unos

terrenos de La Portuguesa, pero Bages, un antiguo compañero de Arcadi, aún vivía en una casa que ocupaba parte de estos terrenos. Los inconvenientes legales no fueron motivo suficiente para que el escritor decidiera regresar a la selva y tuvo que sufrir una infección persistente en el ojo, que ningún oftalmólogo había logrado sanarle, para que decidiera regresar a México con el fin de visitar a la chamana y hablar con Bages.

Por último, *La fiesta del oso* nace de otra casualidad que impulsa al escritor a recuperar la historia de su tío Oriol, al que habían dado por muerto. Soler estaba ofreciendo una conferencia en Argelès-sur-Mer, el 14 de abril de 2007, cuando una mujer se le acercó y le tendió una fotografía de Oriol que le hacía llegar un hombre llamado Noviembre. A partir de ahí, el escritor consigue contactar con Noviembre y conocer la historia de su tío, que novela en el título que cierra su trilogía. Cuando Soler comienza a escribir *La fiesta del oso*, se habla de Oriol como de un héroe de guerra, un soldado caído, y ese tono se va transformando en crítica y tristeza conforme va descubriendo que su tío, en realidad, había cometido las suficientes maldades como para considerarlo más un animal que un ser humano.

## 5. LA NARRATIVA DEL YO

La obra de Soler se puede enmarcar dentro de lo que se conoce como autoficción, término acuñado por Doubrovsky (1977) tras leer *El pacto autobiográfico* de Lejeune (1975), con el fin de definir a las obras que, como *Fils* (1977), suponen historias ficcionales que parten de acontecimientos reales. La autoficción implica una negación y una reafirmación constante de la identidad del autor y del narrador protagonista, emula un discurso autobiográfico, pero sin el pacto previo de que lo que se lee responde únicamente a la realidad. La trilogía de Soler reside, por lo tanto, en la ambigüedad, puesto que el autor utiliza mecanismos autobiográficos combinados con herramientas ficcionales, apelando a la memoria personal, propia de la autobiografía, y a la memoria colectiva, más cercana, por las limitaciones obvias, a la autoficción. De este modo, “la trilogía de Jordi Soler presenta una suerte de red memorial transatlántica que

colabora en la recuperación de la memoria del exilio republicano, por lo que se puede identificar un diálogo entre su obra y la del resto de la producción literaria de la España contemporánea” (Samper, 2016, p. 142).

La autoficción tiende trampas (sin el sentido peyorativo del término) al lector: se pretende mostrar como verdadero lo que, en todo caso, resulta solo verosímil. Así, Soler, en *La fiesta del oso*, comienza su relato repitiendo la construcción pasiva refleja “se sabe”, “revelando ante el lector la autoridad narrativa del autor, puesto que permite asentar como una representación verídica de los hechos lo que se nos presenta en clave ficcional” (Samper, 2016, p. 144). Además, este mecanismo aparenta un distanciamiento entre autor y relato, pretensión del reflejo de una objetividad que solo es aparente. De hecho, Soler introduce numerosas técnicas de literariedad, como el acercamiento a la cuentística clásica y al folklore pirenaico. Gansbeke y Vandebosch (2017) resaltan, en ese sentido, el aire grotesco y carnalesco del relato. Los puentes entre la historiografía y la ficción se vuelven más evidentes en otros puntos de las novelas, como ocurre en el comienzo de *Los rojos de ultramar*: “Había una vez una guerra que empezó el 11 de enero de 1937” (2004, p. 9). Esta expresión se acerca íntimamente al imaginario cuentístico, de forma que apela a establecer lazos con la tradición popular y oral, es decir, con los universos fantásticos que en ella se exploran. Este mismo mecanismo se observa, como comentábamos, en el final de *La fiesta del oso*, donde Soler menciona el folklore típico de Prats-de-Molló, pueblo del Pirineo francés, y la leyenda del oso que secuestra a jóvenes pastoras.

El uso de la primera persona, los elementos valorativos, la incuestionable presencia de Soler como narrador y protagonista del relato son características que condicionan la obra y la acercan al género autoficcional. Esto no debe entenderse como una negación de la verdad, sino como una promesa de verdad personal, la que interesa al autor y la que debe ser comprendida por el lector. Más reciente supone el uso del término antificción, acuñado por Alberca (2014), que cumple el pacto autobiográfico comprometiéndose a contar una verdad individual, propia. Quizá sería conveniente entender la trilogía de Soler en clave antificcional, puesto que, “cuando alguien nos cuenta su vida con el máximo de veracidad posible

nos hace un regalo, y corresponde al receptor buscar que esa comunicación sea lo más fructífera posible” (Alberca, 2014, p. 161).

## 6. MEMORIA Y OLVIDO

Las memorias de Arcadi, fuente fundamental en *Los rojos de ultramar*, suponen, además de un modo de que la realidad no sea efímera, una disculpa a Laia, la hija de Arcadi y madre de Soler: “Tengo la impresión de que Arcadi se disculpaba con ella” (Soler, 2004, p. 10). El discurso es fragmentario y se encuentra repleto de los habituales silencios o vacíos de información. Como se comentaba con anterioridad, es Soler quien se encarga de rellenar esos huecos a través de su labor de novelista. Sin embargo, el pacto que se establece entre el autor y el lector conmina al segundo a ser una parte activa en el acto de la lectura: el lector debe completar el discurso a través de su propia imaginación y de su capacidad deductiva. A pesar de que muchas de esas lagunas son suplidas por el propio Soler, otras se mantienen en el relato con la intención de que sea el lector quien juzgue determinados actos, personajes o decisiones.

En la obra de Soler se identifica una macroestructura que responde al orden clásico (introducción, nudo y desenlace) y que se refiere a la estructura semántica del texto (Van Dijk, 1983). Las estructuras que responden a los discursos menores que forman parte del relato principal pueden denominarse microestructuras y, en el caso de la trilogía de Soler, aparecen, a menudo, desordenadas. Esto se puede observar, por ejemplo, en *La fiesta del oso*, cuando Soler narra la información que obtuvo del encuentro con Noviembre antes de relatar el propio encuentro con el personaje. Estas alteraciones no afectan a la macroestructura, pero sí a las microestructuras a través de diferentes mecanismos: alteración del orden cronológico de los acontecimientos, digresiones o interrupciones, elipsis informativas, apelaciones al lector, etc. May (1982) habla de la “tentación irresistible a ceder aquí y allá a la asociación de ideas, a la fantasía, a la digresión” (p. 81), y son esas alteraciones las que Soler introduce con el fin de aligerar el texto y ceder un espacio activo al lector.

Dentro de los recursos cohesionadores del relato se encuentran la memoria y el olvido. Los olvidos suponen elementos formales que se materializan en forma de silencios, de cambios bruscos de tema o de diferentes sugerencias interpretativas. En cualquier caso, puede incluso evidenciar ante el lector las lagunas narrativas del propio autor, a pesar de que, amparados en una doble y antitética función, reafirman los recuerdos: “Diaristas y dietaristas son igual de elocuentes por lo que cuentan, como por lo que callan” (Alberca, 2000, p. 17). Del mismo modo que la memoria es un ejercicio social (Sanz, 1998), el olvido en la obra de Soler responde a la misma colectividad; de hecho, en *Los rojos de ultramar*, Soler recupera unos acontecimientos previos a su nacimiento, de forma que el ejercicio nemotécnico se construye sobre la memoria de su familia, no de la propia. En las otras dos novelas que completan su trilogía sí encontramos una memoria más personal, ya que recupera hechos vividos en primera persona. Por ello, algunos sucesos traumáticos, como los referidos a su tía Marianne, quedaron borrados de su memoria por una cuestión de suavizar la propia experiencia, de tornarla más llevadera. Otros, no obstante, fueron desconocidos desde el inicio, como el paradero de su tío Oriol.

El olvido en la obra de Soler no es caótico, sino natural, “funciona como una herramienta cohesionadora más, otorgándole integridad al relato, haciendo que fluya como la propia memoria, con sus aciertos y sus errores, con sus recuerdos y sus amnesias” (Samper, 2016, p. 197). La organización de los acontecimientos y de la propia narración, a menudo, vienen marcadas por los olvidos, que “permiten clarificar y clasificar los hechos relevantes para la historia” (Samper, 2016, p. 197), activan la narración y la despojan de la temporalidad. En ese sentido, “la literatura confiere al mundo los desenlaces de que carece” (Kunz, 1997, p. 102), de forma que el cierre es “el último segmento antes del vacío que sigue al punto final” (p. 29) y puede no coincidir con el desenlace, que se corresponde con los acontecimientos finales de la trama. Así, en la obra de Soler no se identifica un cierre hermético, sino un tiempo circular: la historia narrada, o recuperada, nos lleva al Soler del presente. Y es en este punto en el que se identifica otro olvido en su obra, esta vez premeditado y orquestado: Soler comparte únicamente la historia de su familia

y, una vez que termina el relato, comienza uno nuevo “que no está presente en su obra, y que hace referencia a todas esas historias de víctimas de la guerra que, por no haber sido plasmadas en el papel, caen cada día en el olvido” (Samper, 2016, p. 198).

## 7. CONCLUSIONES

La trilogía de Jordi Soler se incluye dentro de lo que se conoce como autoficción, aunque puede acercarse a la antificción, ya que se establece un pacto con el lector en el que se asegura que lo que se narra es una verdad individual, la de su familia, la suya. No obstante, dada la relevancia de una historia personal que es, a su vez, la historia de muchos, la obra de Soler concede voz a todas esas memorias marginadas y colectivas que se alejan de la historiografía oficial. Dentro de las novelas guerracivilistas, la trilogía de Soler presenta una particularidad que le concede un nuevo espacio: el tono hispanoamericano que le confiere el haber vivido su niñez en México y que marca el discurso y ofrece una visión de la Guerra Civil y de la dictadura franquista desde el otro lado del océano.

La reformulación en el relato es constante, puesto que la linealidad y la evolución del mismo depende de los propios avances investigativos de Soler, de forma que, aun contando con materiales variados (las memorias de Arcadi, documentos oficiales, testimonios de compañeros de Arcadi, la memoria de su madre y la suya propia), son numerosas las lagunas que impregnan el recuerdo y, por tanto, el discurso. La microestructura se ve notoriamente alterada por estos vacíos, pero también por las digresiones que el autor plasma en su obra y que invitan al lector a ejercer una reflexión necesaria, incluso un juicio en algunos casos.

La necesidad de Soler de recuperar la memoria de su familia es equiparable al ansia de olvido del propio Arcadi, que vivió en carnes el conflicto, la represión y el exilio. Por ello, parece que “la obligación de recordar es de las generaciones posteriores, mientras que el deber de olvidar es de quienes fueron testigos o víctimas de los acontecimientos, de modo que la memoria y el olvido son mutuamente necesarios” (Sevillano, 2003, p. 301). De todos los olvidos que, más allá de tener cabida,

son bien recibidos en la narrativa de Soler, el único ante el cual el escritor no cede es el olvido histórico, el que “devalúa la identidad del Estado democrático, que se sustenta precisamente sobre la asunción de la propia historia y de la memoria de aquellos que lucharon por las libertades que hoy disfrutamos” (Samper, 2016, p. 284). Los esfuerzos de Soler y de otros tantos escritores por recuperar la memoria de los silenciados (de los vencidos, de los olvidados) responden a la necesidad de rescatar y reconquistar una historia colectiva, y Soler lo expresa de forma contundente cuando afirma: “La memoria de mi abuelo es la mía” (Soler, 2005).

## 8. REFERENCIAS

- Alberca, M. (2000). *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo*. Sendoa.
- Alberca, M. (2014). De la autoficción a la antificción. Una reflexión sobre la autobiografía española actual. *El yo fabulado. Nuevas aproximaciones críticas a la autoficción*, 149-169. Iberoamericana-Vervuert.
- Doubrovsky, S. (1977). *Fils*. Gallimard.
- Gansbeke, F. y Dagmar, V. (2017). Movilidad y territorialidad en La guerra perdida de Jordi Soler. *Hispanic Research Journal*, 18 (3), 240-252.
- Gómez, A. (2006). *La guerra persistente. Memoria, violencia y utopía: representaciones contemporáneas de la Guerra Civil española*. Iberoamericana-Vervuert.
- Kunz, M. (1997). *El final de la novela: Teoría, técnica y análisis del cierre en la literatura moderna en lengua española*. Gredos.
- Lejeune, P. (1975). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion.
- May, G. (1982). *La autobiografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Quijano, M. (2011). Geografías del recuerdo: memoria, literatura y exilio. *Andamios*, 8 (15), 37-61. Fondo de Cultura Económica.
- Samper, M. (2016). *Memoria histórica y autoficción en la narrativa de Jordi Soler*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Sanz, M. A. (1998). El multiforme prisma de la memoria. Apuntes teóricos y metodológicos para su estudio. *Studium. Revista de Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel*, 5, 239-256. Universidad de Teruel.

- Sevillano, F. (2003). La construcción de la memoria y el olvido en la España democrática. *Ayer*, 52, 297-320. Universidad de Alicante.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Soler, J. (2004). *Los rojos de ultramar*. Alfaguara.
- Soler, J. (2005). “Los nietos de la guerra también somos mutilados”. *El País*, 10 de junio.
- Soler, J. (2006). “Frontera Schengen”. *Letras Libres*, 82-83.
- Soler, J. (2007). *La última hora del último día*. RBA.
- Soler, J. (2009). *La fiesta del oso*. Random House.

## LAS CANCIONES DEL CINE INFANTIL EN EL AULA DE EDUCACIÓN MUSICAL

---

PALOMA BRAVO FUENTES

*Doctora en estancia de investigación en la Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCCIÓN

Sin duda alguna nos encontramos inmersos en una sociedad en la que los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo diario frente a una pantalla. Diversos autores de la talla de **Sorcía-Reyes (2019)** los denominan nativos digitales puesto que, están todo el día en contacto con la tecnología de diversas maneras y, las pantallas, ocupan gran parte de ese tiempo mencionado.

En este sentido, este empleo de las pantallas se relaciona, en muchas ocasiones, como tiempo de ocio en el que los niños y niñas visualizan gran cantidad de contenido, de diversa índole y temática, a través de las mismas, en muchas ocasiones sin filtro o control parental alguno. Dentro de esta premisa, se añaden directamente las películas creadas para este colectivo infantil. La información y valores que incluyen estas películas puede ser adquirido por estos sujetos en edad vulnerable (Vicent, 2016). En este sentido, la visualización de este tipo de cine infantil, es un recurso educativo interesante para la educación en valores de los niños y niñas sobre todo para el desarrollo de la conciencia crítica ante las diversas situaciones que se plantean en sus temáticas. No se trata de que el argumento de la película sea el correcto puesto que las sociedades van cambiando y, por ello, las temáticas de las películas también deberían ir haciéndolo.

En esta investigación en concreto, la mirada se centra no en las temáticas del cine infantil en sí, sino en los contenidos de las canciones presentes en el mismo. Canciones cargadas de valores que los niños y niñas de

estas edades se aprenden fácilmente de memoria y repiten una y otra vez, en cualquier tipo de contexto y de situación.

Sin duda, el empleo de estas canciones en el aula de música resulta muy interesante ya que forman parte del entorno sociocultural próximo del alumnado, de su entorno inmediato. Esto hace que de forma rápida seamos capaces, como docentes, de captar sus intereses y de atraer su atención. Con ello, sin duda, encontraremos a un alumnado motivado y dispuesto a alcanzar cada uno de los aprendizajes propuestos.

A pesar de ello, no todos los valores sociales y conductuales que incluyen las canciones presentes en el cine infantil que está al alcance de los niños y niñas es adecuado. Por ello, una labor importante del docente de música será analizar estas canciones con la finalidad de favorecer la correcta adquisición de valores éticos para conseguir educar estudiantes preparados para su correcta inmersión en la sociedad.

En este aspecto, esta investigación selecciona una serie de canciones de películas infantiles de dos momentos diferentes en el tiempo (siendo unas más antiguas y otras actuales) con la finalidad de analizar al detalle el contenido en valores y enseñanza que incluyen y generar discusión y conclusiones acerca de sus diferencias o semejanzas. Con ello, este trabajo apuesta por la línea aconsejada de canciones del cine infantil que se deben incluir en los contextos escolares con alumnado menor de edad.

## 2. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

La música forma parte del entorno sociocultural de los niños y niñas en edad escolar. En este sentido, la música del cine incluida en las diferentes películas creadas para este público en concreto, forma parte del entorno cotidiano de dichos sujetos (Ramonet, 1998). Esto es así hasta tal punto, que autores como Alonso-Sanz y Huerta (2014) manifiestan la repercusión que dichas películas pueden ejercer sobre el desarrollo del colectivo infantil. Por esta razón, resulta fundamental que los docentes en general, y los docentes de educación musical a través de las canciones incluidas en estas películas en particular, ofrezcamos a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la conciencia crítica ante dichas temáticas y no actúen como meros espectadores pasivos (Aguaded, 2012).

Además, el material audiovisual potencia características y aptitudes concretas en los estudiantes capaces de hacer que construyan un conocimiento útil para la aplicación a las situaciones de su entorno sociocultural desarrollando habilidades que le hagan mejorar su capacidad comunicativa, su creatividad y, tal como se ha mencionado en líneas anteriores, su conciencia crítica y analítica (Cheung, 2006). Por estas razones descritas, autores de la talla de Ivcevic *et al.* (2014) afirman que el contacto de los sujetos con el arte, con el cine en este caso, es un recurso didáctico para mejorar las habilidades creativas de los individuos.

Dentro del cine pensado para sujetos de esta edad, los dibujos animados o películas de animación juegan un papel fundamental de captar la atención de los mismos y son capaces de educar su comportamiento (De Leeuw y Van Der Laan, 2018). Por ello, el cine en educación primaria presenta numerosas posibilidades didáctica para el desarrollo de valores en el alumnado (Marín, González y Cabero, 2009).

Añadido a las premisas referidas a la incorporación del cine infantil como recurso para la educación en valores se añaden las canciones como excelente vehículo transmisor de contenidos al alumnado en esta edad escolar. Por ello, el valor formativo de la música en la etapa de Educación Primaria resulta una realidad tangible. De esta manera, importantes y destacados pedagogos musicales de la talla de Schaffer (1988), defienden que la educación musical favorece de al entendimiento grupal social y al crecimiento personal de los sujetos. Además, las aportaciones de Kodaly (citado en Cremades (2017), fomentan que la música es capaz de desarrollar el mundo de las emociones de los individuos (Bisquerra, 2017).

En estos aspectos, incorporar en el aula de educación musicales canciones pertenecientes a películas que forman parte del contexto real y del día a día del alumnado de los centros educativos puede resultar, sin duda, un recurso interesante para el fomento de la educación en valores, así como para el desarrollo de la conciencia crítica y adecuado aprendizaje de valores para la inmersión en sociedad.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo claro que incluye este trabajo se basa en una pregunta de investigación motor dinámico de inicio de la misma que es la siguiente: ¿Han cambiado los valores incluidos en las canciones infantiles actuales respecto a los que aportan las antiguas o tradicionales? En este aspecto los objetivos establecidos para alcanzar conclusiones tangibles de investigación son los siguientes:

- Realizar un análisis exhaustivo de los valores inmersos en las canciones de películas para público infantil.
- Establecer discusión sobre la influencia de dichos valores en el alumnado menor de edad.
- Proponer las canciones de películas para público infantil como medio de educación en valores y de conciencia crítica social.

### 4. METODOLOGÍA

En este apartado se expone el proceso de investigación llevado a cabo basado en el análisis de 8 canciones incluidas en películas de dibujos, todas ellas evidentemente, creadas para público infantil. En este aspecto, la selección de películas se ha basado en la realización de una línea temporal resultando 4 de ellas anteriores al año 2000 y, las otras 4 restantes, lo más actuales posible. La intención real detrás de la creación de esta línea temporal radica en poder aportar discusión y conclusiones referentes a las diferencias y similitudes en lo referente a los valores sociales incluidos en las temáticas de sus canciones.

Para conseguir que esta investigación se adecue en la medida de lo posible a la realidad latente en los centros educativos se ha elaborado un pequeño cuestionario en el que se ha propuesto una selección de canciones de películas infantiles y, el alumnado de educación primaria de un colegio situado en la provincia de Granada ha ofrecido respuestas al seleccionar sus favoritas de entre las ofertadas. Los estudiantes participantes tienen edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad y forman un total de 295 sujetos conformando así unos resultados tangibles

de ser tenidos en cuenta y, sobre todo, partiendo de un contexto un de una realidad presentes en la actualidad.

Las canciones ofrecidas que conforman el cuestionario o lista ofrecido a dichos estudiantes son las siguientes: “Soñar es desear” de La Cenicienta; “El ciclo sin fin” de El Rey León; “Mi príncipe vendrá” de Blancanieves y los siete enanitos; “Busca lo más vital” del Libro de la selva; “Eres tú el príncipe azul” de La Bella Durmiente; “Honra nos darás” de Mulán; “En mi corazón tú vivirás” de Tarzán; “Es la noche del amor” de El Rey León; “Colores en el viento” de Pocahontas; “Hijo de hombre” de Tarzán; “Si no te conociera” de Pocahontas; “De cero a héroe” de Hércules; “Hay un amigo en mí” de Toy Story; “Suéltalo” de Frozen; “Hijo del corazón” de Dumbo; “La llorona” de Coco; “Mi vida empieza aquí” de Enredados; “Aquella estrella de allá” de Pinocho; “Bajo el mar” de La Sirenita; “La familia Madrigal” de Encanto; “Bésala” de La Sirenita; “Feliz no cumpleaños” de Alicia en el país de las maravillas; “Un poco loco” de Coco; “Cruella de Vil” de 101 Dálmatas; “Todo un hombre haré de ti” de Hércules; “El ciclo de la vida” de El Rey León; “Un mundo ideal” de Aladdin; “No importa la distancia” de Hércules; “mucho más allá” de Frozen 2; “Sueña” de El Jorobado de Notre Dame; “Madre sabe más” de Enredados; “Hazme un muñeco de nieve” de Frozen; “Volarás, volarás, volarás” de Peter Pan; “Todos quieren ser ya gato Jazz” de Los Aristogatos; “Migas de pan” de Mary Poppins; “Gastón” de La Bella y la Bestia; “Qué hay más allá” de Vaiana; “Hay que saber llegar al fondo” de Tiana y el Sapo; “Por primera vez en años” de Frozen; “Es un golfo” de La Dama y el Vagabundo; “Príncipe Alí” de Aladdin; “Hakuna Matata” de El Rey León; “Amigos en el otro lado” de Tiana y el Sapo; “Dame un silbidito” de Pinocho; “Pobres almas en desgracia” de La Sirenita; “Bella y bestia son” de La Bella y la Bestia; “Recuérdame” de Coco; “Volaré” de Brave y, finalmente; “No se habla de Bruno” incluida en la película Encanto.

Llegados a este punto, se hace necesario destacar que, por cuestiones éticas, no se mencionan datos personales de los miembros que conforman la muestra al ser estos menores de edad. Además, se añade la premisa de haber informado a las todas familias y contar con su aprobación para llevar a cabo este proceso de investigación dentro del centro

educativo. Todo ello, evidentemente a órdenes del equipo directivo y del claustro del centro cuya colaboración ha sido constante.

El compendio de aportaciones realizadas por los estudiantes determina las 8 canciones totales que conforman el estudio de este trabajo pudiendo afirmarse con ello que son conocidas por los estudiantes y, por ello, seguramente aprendidas de memoria y cantadas. Se hace necesario mencionar, llegados a este momento, que en las películas infantiles se incluyen numerosas canciones, pero sólo ha sido seleccionada una de ellas teniendo en cuenta que incluya en su temática valores sociales de forma evidente.

El procedimiento metodológico llevado a cabo para conseguir resultados ha sido la realización de un análisis de las temáticas en valores incluidas en cada una de las canciones seleccionadas, realizando la comparación entre los mismos y, posteriormente una reflexión profunda sobre como estos valores influyen de manera directa en el alumnado menor de edad, vulnerable por esta razón. Con ello, el docente de educación musical debe trabajar los valores sociales y normas de convivencia a través de estas canciones, al alcance de cualquier estudiante, con la finalidad de crear conciencia crítica social y desarrollo moral de acuerdo con las normas y el entorno sociocultural.

Tal como se menciona en líneas anteriores, las canciones resultantes de la selección realizada por la muestra de participantes es analizada delimitando los valores sociales incluidos en la letra de la canción. Además, se aportan otros datos relevantes así tales como la película a la que pertenece cada una de las canciones mencionadas y, finalmente; su año de producción y reproducción en cines.

### 3.1 SELECCIÓN FINAL DE CANCIONES DE PELÍCULAS PARA PÚBLICO INFANTIL

Tras la propuesta ofrecida al alumnado del centro educativo seleccionado para conformar la muestra de participantes, las canciones seleccionadas han sido las siguientes (se incluye la película de la que proceden, así como el año de producción de las mismas).

**TABLA 1.** Selección de canciones, película a la que pertenecen y año de producción.

<b>Canción</b>	<b>Película</b>	<b>Año</b>
Mi príncipe vendrá	Blancanieves y los siete enanitos	1937
Soñar es desear	La Cenicienta	1950
Eres tú el príncipe azul	La Bella Durmiente	1950
Honra nos darás	Mulán	1959
Mi vida empieza aquí	Enredados	2010
Volaré	Brave	2012
Suéltalo	Frozen	2013
No se habla de Bruno	Encanto	2021

Fuente: elaboración propia

## 5. RESULTADOS

En este apartado se ofrece el resultado del análisis realizado a la temática de educación en valores incluido en cada una de las canciones resultantes seleccionadas por la muestra. Igual que en el caso de la tabla anterior, se ofrecen resultados ordenados de manera cronológica según al año de producción de las películas.

La finalidad de ofrecer el texto completo de la canción en concreto para cada una de las películas radica en poder visualizar el contenido del mismo para poder confirmar los valores sociales que incluyen cada una de las temáticas presentes en estos temas musicales.

**TABLA 2.** Selección de canciones, película a la que pertenecen, letra y valores sociales de la misma.

Película y canción	Letra	Valores sociales
<p>“Mi príncipe vendrá” Blancanieves y los siete enanitos</p>	<p>Tal vez muy pronto ya mi príncipe vendrá, el momento que esté junto a mí, sentiré lo que nunca sentí. El me susurrará, después me besará, y aún estoy muy lejos, solo sé que el sueño se cumplirá. Tal vez muy pronto ya mi príncipe vendrá, y sabré que no es sólo una ilusión, porque me lo dirá el corazón, y la felicidad, haremos realidad. Y aún estoy muy lejos, solo sé que el sueño se cumplirá, alguien lejos de aquí, me espera y también siente así.</p>	<p>Basado principalmente en la añoranza del amor romántico: en la búsqueda del “príncipe azul” u hombre ideal y la paciencia necesaria para encontrarle.</p>
<p>“Soñar es desear” Blancanieves y los siete enanitos</p>	<p>Soñar es desear la dicha en nuestro porvenir. Lo que el corazón anhela se sueña y se suele vivir. Si amor es el bien deseado en dulces sueños llegará. No importa quién borre el camino marcado está un destino y el sueño se realizará. El sueño quizá seas tú. No importa quién borre el camino marcado está un destino y el sueño se realizará.</p>	<p>Basado principalmente en la añoranza del amor romántico: en la búsqueda del “príncipe azul” u hombre ideal y la paciencia necesaria para encontrarle.</p>
<p>“Eres tú el príncipe azul” La Bella Durmiente</p>	<p>Eres tú mi príncipe azul que yo soñé eres tú, tus ojos me vieron con ternuras de amor y al mirarme así, el fuego encendido mi corazón y mi ensoñación se hará realidad y te adorare como aconteció en mi sueño ideal y mi ensoñación se hará realidad y te adorare como aconteció en mi sueño ideal Eres tú el dulce ideal que yo soñé eres tú, tus ojos me vieron con ternuras de amor Al mirarte así el fuego encendió mi corazón y mi ensoñación se hará realidad y te adorare como aconteció en mi sueño ideal</p>	<p>Basado principalmente en la añoranza del amor romántico: en la búsqueda del “príncipe azul” u hombre ideal y la paciencia necesaria para encontrarle.</p>

<p>“Honra nos darás” Mulán</p>	<p>¿Ésta es la que debe arreglarse? Pues vaya decepción yo convertiré este trapo En tul con jabón Y ya tú vas a estar limpia, bella y todo lo demás con mis toques vas a entusiasmar nombre y honra nos darás. Luce la juventud los encantos no los guardes tú Y con suerte y buen tocado nombre y honra nos darás. La honra antigua y familiar podrá crecer también si logras bien casar y descubrir con quién. Debes ser muy cortés, calma, obediente no des traspiés buenos modos y la talla tres ¡Nombre y honra nos darás! Los hombres luchan para honrar a nuestro emperador las chicas le han de dar sus hijos con amor Y al final ante él claro loto brillará en tu piel nadie puede rechazar la miel Nombre y honra nos darás Vedme aquí dadme ánimos, quiero cumplir que orgullosos hoy estén de mí dadme fuerza en este afán</p>	<p>Temática basada en cumplir las obligaciones que marca la tradición en lo referente al papel femenino respecto al masculino. Representación de la cultura china. Figura de la casamentera y la importancia de brindar honor a la familia tras ser elegidas como esposas. Requisito el de la belleza, la compleción física para dar hijos al varón y ser reservada (marcado como uno a destacar especialmente).</p>
------------------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia

A continuación, se ofrece la misma tabla de datos referente en este caso para la selección de canciones posteriores al año 2000 por parte de la muestra.

Película y canción	Letra	Valores sociales
"Mi vida empieza aquí" Enredados	<p>Estoy tan cerca de ese mundo externo a eso tan grande voy... no me atreveré Aquí estoy, por fin, tengo que hacerlo ¿Y si...? ¡No! lo hare... Césped y tierra son igual que imagine la brisa sopla y va con ella viajare ¡Esto es sentirse libre! por primera vez Y voy corriendo, jugando, danzando, siguiendo, saltando, atando, soltando, Latiendo, salpico y giro, y al fin yo lo siento Mi vida empieza aquí...</p>	<p>Basado en la auto-superación personal y el descubrimiento de las posibilidades que eso puede suponer. Enfatización de la libertad.</p>
"Volaré" Brave	<p>Allá donde el viento habla y el cielo es más azul allá donde las estrellas te iluminan con su luz correré, volaré, con el viento cabalgaré, volaré, con el viento cabalgaré Allá donde el bosque esconde secretos que nunca sabrás las montañas se hacen eco de historias de un tiempo atrás. Cruzaré ríos y valles y a las cumbres subiré seré fuerte como las rocas y orgullosa gritaré: correré, volaré, con el viento cabalgaré volaré, con el viento cabalgaré</p>	<p>Basado en la valentía y en la premisa de que nada debe frenar el alcanzar tus metas.</p>
"Suéltalo" Frozen	<p>La nieve brilla esta noche aquí más ni una huella queda ya. Soy la reina en un reino de aislamiento y soledad El viento aúlla y se cuela en mi interior Lo quise contener, pero se escapó. No dejes que sepan de ti que no entren, siempre me dijo a mí no has de sentir, no han de saber ya¿ qué más da? Suéltalo, suéltalo, no lo puedo ya retener suéltalo, suéltalo, ya no hay nada que perder, ¡ué más da, ya se descubrió déjalo escapar, el frío a mí nunca me molestó. Desde la distancia, qué pequeño todo es el temor que me aferraba no me va a hacer volver. Soy libre y ahora intentaré sobrepasar los límites ya no hay más reglas para mí por fin. Suéltalo, suéltalo, qué el frío reine ya suéltalo, suéltalo, no volveré a llorar Aquí estoy, aquí estaré, déjalo escapar En las entrañas de la tierra puedo entrar, mi alma crece y hace espirales sin parar. Y un pensamiento en mí surgió y cristalizó Ya no regresaré, el pasado ya pasó. Suéltalo, suéltalo, subiré con el amanecer, suéltalo, suéltalo, la farsa se acabó. Qué la luz se haga otra vez déjalo escapar, el frío a mí nunca me molestó</p>	<p>Temática en valores basada en la libertad y en la importancia de vencer los propios miedos. Propuesta de no vivir de manera condicionada. Grito por tanto a la libertad y a la autoaceptación.</p>

<p>"No se habla de Bruno" Encanto</p>	<p>No se habla de Bruno, no, no, no no se habla de Bruno. Justo en mi boda fue todo estaba listo con un clima precioso esa vez (ninguna nube esa vez) Bruno con voz misteriosa habló ¿tú cuentas la historia o lo hago yo? "Veo que pronto lloverá" sabrás que lo tomé muy mal boda en un huracán No se habla de Bruno, no, no, no no se habla de Bruno. Miedo al ver a Bruno balbuceando y tropezando Siempre lo recuerdo murmurando y farfullando Su sonido es como la arena al resbalar, ch-ch-ch. Raro el don de ir visualizando deja a la abuela, como a todos, temblando. Enfrentando profecías sin interpretar ¿Quieres tú intentar? Terror en su faz, ratas por detrás al oír tu nombre no hay marcha atrás grita mientras tiembles al despertar No se habla de Bruno, no, no, no, no se habla de Bruno Él dijo mi pez se moriría, ¡y ve! Él dijo: "serás panzón" y justo así fue Él dijo que me quedaría sin pelo y mírame bien Las profecías se cumplen cada vez Él vio en mí un destino gentil una vida de ensueños vendrá y que así el poder de mi don como uvas va a madurar Él vio en mí un amor imposible pactado al fin en lazos con otra casi lo puedo oír. Yo lo puedo oír Oh, Bruno, sí, sobre Bruno ya digan lo que sepan de Bruno denme la pura verdad de Bruno. No hablemos de Bruno, no no hay que hablar sobre Bruno.</p>	<p>Temática basada en una manera de entender los problemas de la vida en la que se alejan de ellos para no enfrentarse. La forma de alejarse es evitando e incluso prohibiendo hablar de ellos viviendo así en una realidad aparte que no afronta la realidad de las situaciones. Miedo a lo desconocido incluso aún si es parte de la familia.</p>
---------------------------------------	---	---

Fuente: elaboración propia

A continuación, se ofrece una síntesis de los resultados en lo referente a la temática de valores sociales que ofrecen las canciones seleccionadas por la muestra de participantes:

**GRÁFICO 1.** Valores sociales incluidos en las canciones seleccionadas

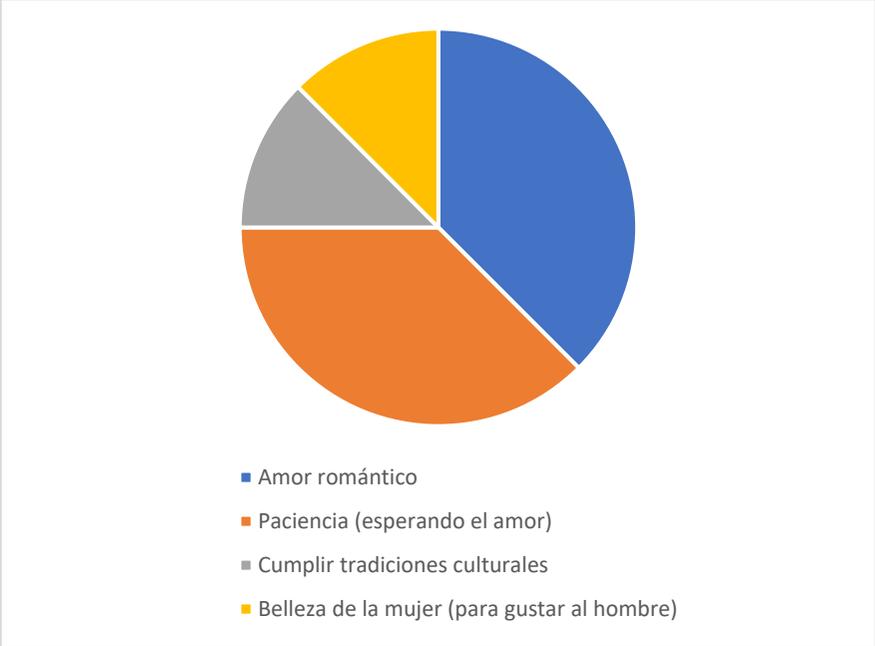


Fuente: elaboración propia

Una vez realizado el cómputo total de los valores sociales incluidos en las temáticas de las canciones seleccionadas, se ofrece el mismo compendio, pero con dos diferenciaciones, por un lado, referente a los temas musicales de las películas antiguas, y por otro de las más actuales seleccionadas por el alumnado que conforma la muestra de participantes.

Para empezar, se ofrece la gráfica referente a los valores de las canciones de películas infantiles anteriores al año 2000 seleccionadas siendo los datos obtenidos los que se muestran a continuación.

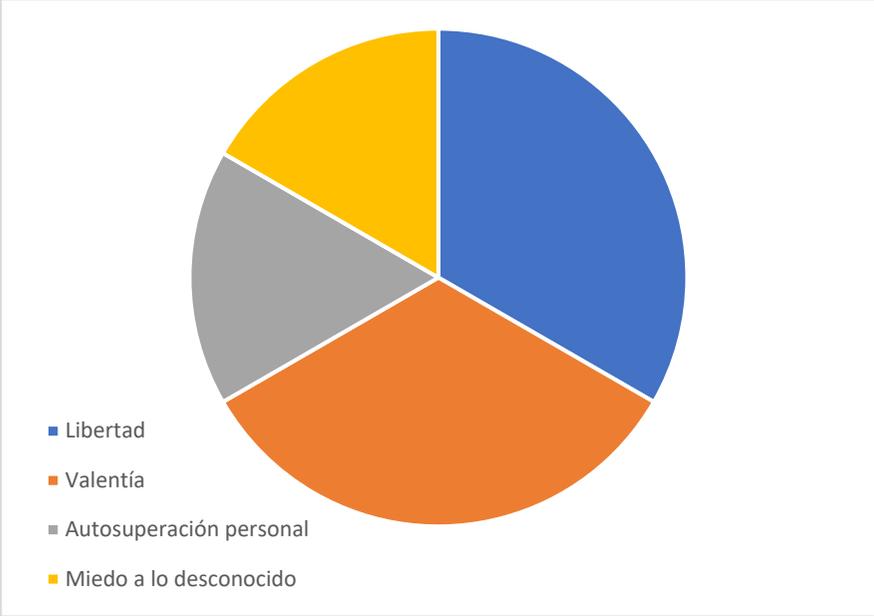
**GRÁFICO 2.** Valores sociales incluidos en las canciones seleccionadas de antes del año 2000.



Fuente: elaboración propia

Para proseguir con la visualización de la información recopilada, la gráfica siguiente muestra los valores de las canciones de películas infantiles posteriores al año 2000 seleccionadas.

**GRÁFICO 3.** Valores sociales incluidos en las canciones seleccionadas posteriores al año 2000.



Fuente: elaboración propia

## 6. DISCUSIÓN

Los datos recopilados tras el análisis de la temática en lo referente a valores sociales presentes en las canciones de las películas infantiles seleccionadas por la muestra ofrecen datos interesantes de discusión.

En este sentido los diagramas circulares que ofrecen el compendio general de los valores presentes en las canciones de películas más tradicionales, anteriores al año 2000 muestran una temática hacia los ideales de amor romántico y de espera paciente a la llegada del hombre ideal “del príncipe azul” sólo gracias a ese encuentro, la chica conseguirá ser feliz al fin (no dice en este sentido nada de lo que necesita el hombre para alcanzar dicha felicidad). Es necesario detenerse en el año de producción de estas películas y en la tendencia reincidente hacia estas temáticas concretas.

Por otro lado, la presencia de rasgos incluidos en la cultura (china en este caso concreto) muestra una degradación de la mujer a mera compañía masculina que no trabaja ni produce, sino que debe cumplir con unos cánones de belleza concretos, con su misión de criar y cuidar los hijos del varón y ser de carácter comedido y educado. El hombre es el que honra a la familia con su trabajo (o servicio a la patria) mientras que la mujer consigue esa honra porque un hombre quiera casarse con ella. En este sentido, resulta fundamental que el docente de educación musical realice siempre un análisis previo de la temática de las canciones que va a ofrecer en clase sobre todo si se trata de que lo escuche alumnado menor de edad, especialmente si es alumnado de educación infantil (Vicent, 2016).

Por el otro lado, en la selección de canciones seleccionadas por la muestra participante de películas posteriores al año 2000 se aprecia una clara y tangible diferencia. En este momento ya no se menciona la idea de amor romántico y de búsqueda paciente para encontrarlo y sólo de esa mera alcanzar la felicidad. Tampoco se habla de la importancia de la belleza femenina como atrayente del hombre ni de cumplir tradiciones culturales que por ello degradan la presencia femenina. En estas ocasiones aparecen valores esenciales respecto a la importancia de la superación personal de cada uno de los individuos. Además, la importancia de la libertad (sentirse libre de ser y de hacer) tiene una presencia fuerte en estos temas musicales, encadenado a la valentía y a superar los miedos.

Finalmente, resulta interesante la aportación de la temática de la última de las canciones seleccionadas por la muestra en este apartado basada en el miedo a lo desconocido. Pero no en un miedo que hay que superar y vencer (como en los casos descritos con anterioridad) sino en un miedo del que no se habla para tratar con ello de evitar que aflore.

Salvo en la última ocasión en la que realmente de forma sencilla se deduce que la forma de enfrentarse a un miedo no es obviándolo o huyendo de él, en el resto de las canciones mencionadas, todos los valores son positivos, fuertes y enriquecedores para la personalidad del alumnado; es decir, para educar niños y niñas de forma integral con valores que permitan su inserción social adecuada.

## 7. CONCLUSIONES

Antes de comenzar este apartado de conclusiones es necesario detenerse un momento a recalcar que las canciones han sido ofrecidas al alumnado de una muestra mucho mayor y que han sido seleccionadas por los estudiantes porque las conocían y les gustaban. De esto se deduce que los valores sociales inmersos en la temática de dichas canciones pueden ser, perfectamente, asumidos por estos niños y niñas en edad escolar.

En este sentido en concreto, algunos autores de la talla de Ros (2013) mencionan la importancia de volver a crear los cuentos e historias cambiando los roles tradicionales. En este sentido, las películas, y las canciones que forman parte de sus argumentos, son sin duda un arma muy potente de transmisión de cultura y de valores sociales y una planteamiento interesante es el de proceder a su visionado y escucha con la finalidad de comparar las realidades sociales plasmadas en la película y las actuales y desarrollar la conciencia crítica del alumnado al respecto fomentando el diálogo, la discusión y la toma de decisiones.

La premisa fundamental que recoge esta investigación a modo de conclusión decae en el cambio tangible de las temáticas en lo referente a valores sociales que incluyen las canciones de las películas pensadas para público infantil. El papel de la mujer pasivo y secundario de las películas más antiguas se cambia por una mujer protagonista, segura de sí misma y que lucha por sus ideas, por su libertad y todo desde un papel absolutamente protagonista. Además, esta mujer mencionada ya no pasa la vida tratando de encontrar a “su príncipe azul” siendo ese su único y primordial objetivo a alcanzar. Ahora tiene otros sueños e inquietudes mucho más allá de la frustración o no que pueda ocasionar lo largo que sea esa espera.

La premisa, por lo tanto, no debería ser prohibir o eliminar el visionado de las películas que incluyen estas temáticas en sus canciones. La primera razón es porque realmente están al alcance de todos de forma sencilla y en cualquier momento este alumnado puede verla. Pero, la razón fundamental es porque el desarrollar la conciencia crítica por parte del alumnado y educarle en ser capaz de ver las diferencias existentes entre unas temáticas y otras es un contenido cargado de valor social

extrapolable a otros aspectos de su vida. Por esta razón, sin duda, el aprendizaje es significativo y sustancial para los estudiantes.

Antes de terminar las aportaciones dentro de la conclusión de esta investigación realizada resulta interesante añadir un dato que ha estado presente a lo largo de este trabajo, aunque no haya sido de manera explícita en este texto resultante. La propuesta de canciones de películas infantiles ofrecidas al alumnado del centro educativo que conforma la muestra de participantes para la selección de las mismas ha resultado una tarea más compleja que lo que un principio se consideraba. Esta situación se ha dado porque existen numerosas películas actuales que presentan elaboradas bandas sonoras pero que, la mayor parte de los temas musicales que las conforman ( o en casos incluso su totalidad) son de tipo instrumental sin presentar canciones con temáticas concretas (razón por las que la selección de las más actuales ha resultado ardua y difícil). Evidentemente no se está mencionando la premisa de que por no incorporar letra sus canciones, el valor o contenido tanto de las películas como de su banda sonora sea inferior a aquellas que, si lo emplean, pero, al estar basado este estudio en la letra en sí y en su temática a nivel de valores sociales más concretamente, la búsqueda no ha sido tan sencilla. Aun así, el alumnado ha seleccionado fácilmente dentro del compendio de las canciones propuestas resultando estas perfectamente conocidas por los niños y niñas en esta edad escolar de este entorno socio-educativo.

## 8. REFERENCIAS

Aguaded, I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 39 (XX), 7-8.

Alonso-Sanz, A. y Huerta, R. (2014). La cultura visual televisiva y las representaciones infantiles. Foto ensayos de un estudio de caso sobre el dibujo en la escuela. *Revista SONDA Investigación y Docencia en Artes y Letras*, 3, 37-54.

Bisquerra, R. (2017). *Política y emoción: aplicaciones de las emociones a la política*. Ediciones Pirámide.

- Cheung, C. K. (2006). The relevance of media education in primary schools in Hong Kong in the age of new media: a case study. *Educational Studies*, 31 (4), 361-374.
- Cremades, R. (2017) *Didáctica de la educación musical en primaria*. Madrid: Paraninfo.
- De Leeuw, R. y van der Laan, C. (2018). Helping behavior in Disney animated movies and children's helping behavior in the Netherlands. *Journal of Children and Media*, 12 (2), 159-174.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J. y Brackett, M. (2014). Artes, emociones y creatividad. En *Artes y Emociones que potencian la creatividad* (pp. 9-23). Madrid: Fundación Botín.
- Marín, V., González, I. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa primaria. La edad de Hielo entra en las aulas. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología educativa*, 30, a123.
- Ramonet, I. (1998). *La Aldea Global*". Gedisa, Barcelona.
- Schaffer, R. (1988). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Sorcía-Reyes, S. (2019). Popular music, digital technology and society. *Journal of Cultural Analysis and Social Change*, 4(2), 15.  
<https://doi.org/10.20897/jcasc/6359>
- Vicent Martín, L.M. (2016). El cine en la infancia: Un cine educativo y transmisor de valores. *Educación y Futuro Digital*, 12, 109-119

# LA COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO ESPAÑOL

---

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO  
*Universidad de Alicante*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. ANTECEDENTES

Tras la experiencia vivida durante el confinamiento provocado por la pandemia del coronavirus y que en España tuvo lugar entre marzo y junio de 2020, la función docente se ha visto cuestionada. Aquel confinamiento provocó que en todas las etapas educativas se tuviese que pasar de forma repentina, de estar dando clases presenciales a pasar a darlas de forma online, con la dependencia de las tecnologías digitales que ello suponía para poder dar una formación que se asemejase lo más posible a la normal. Hubo docentes y centros educativos que salieron airosos del problema, sin embargo, en otros casos, se provocó un cierto caos y situaciones bastante problemáticas.

Las opiniones de estudiantes, docentes, incluso de directores de centros e instituciones educativas (Álvarez-Herrero, 2021; Hernández-Ortega y Álvarez-Herrero, 2021a), dejan claro que se pudo haber hecho mucho mejor. Son muchas las voces que apuntan a que uno de los principales problemas que originó que no se realizase una buena gestión de la situación y unos procesos de enseñanza-aprendizaje lo más eficaces posibles, estriba en la deficiente o escasa competencia digital docente (CDD). Los docentes, antes de la pandemia, creían estar formados en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y posiblemente en muchos casos así era, pero lo cierto es que dicha formación recibida no fue lo suficiente eficaz ni tuvo la suficiente calidad, como para formar docentes que estuviesen preparados para afrontar un cambio de modalidad de

enseñanza de la noche a la mañana, pasando de una enseñanza presencial a una totalmente online.

El confinamiento trajo consigo dos consecuencias muy buenas. Por un lado, durante el mismo, los docentes tuvieron que autoformarse y buscar por sí mismos las estrategias y los recursos y herramientas que les permitiesen llevar a cabo su labor docente, y ello propicio que desarrollasen su competencia digital y de forma indirecta también la de su alumnado. Pero, por otro lado, también propicio una demanda por parte de los docentes, de formación de calidad en el desarrollo de su competencia digital.

Por otro lado, tanto desde el Ministerio de Educación y Formación profesional (MEFP), como desde la Unión Europea (UE), se han redoblado esfuerzos, a raíz de lo ocurrido, para mejorar tanto infraestructuras y dotaciones en los centros educativos, como en la formación del profesorado.

En el ámbito de la docencia en las etapas pre-universitarias en España, el MEFP ha conseguido el logro de consensuar para todas las regiones españolas, un mismo marco común de referencia de la competencia digital docente (CDD). Este marco, más que una novedad, es una actualización del ya existente, pero en esta ocasión cuenta con la novedad de que tras su aprobación por la mesa sectorial en la que se encuentran representadas todas las comunidades autónomas, se ha publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) en la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD). Esta actualización incorpora las últimas directrices del Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) (Carretero et al., 2017; Punie y Redecker, 2017), por el que se establecen 6 áreas competenciales o tipos de competencias digitales docentes que resultan de la intersección de las competencias profesionales, las competencias pedagógicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las competencias digitales de los estudiantes. Estas seis áreas son: 1) Compromiso profesional, 2) Contenidos digitales 3) Enseñanza y Aprendizaje, 4) Evaluación y retroalimentación, 5) Empoderamiento del alumnado y 6) Desarrollo de la competencia digital del alumnado. A su vez, cada una de estas áreas se subdivide en una serie de

competencias específicas, hasta un total de 23 competencias. Unos meses más tarde, y nuevamente aprobado también por la comisión sectorial, se publica en el BOE una nueva resolución que marca las pautas para gestionar, evaluar y acreditar la CDD. De esta manera, la Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la CDD, viene a establecer las pautas a seguir en todas las regiones españolas para evaluar, acreditar y reconocer la CDD que pueda desarrollar y de esta manera demostrar un docente de cualquier parte de España y que ejerza la docencia en las etapas educativas pre-universitarias.

Y llegado a este momento, las comunidades autónomas se encuentran regulando las formaciones y los criterios que deben cumplir los docentes de estas etapas educativas para demostrar un nivel competencial de logro que se corresponda con alguno de los 6 niveles que establece el MRCDD. Estos se corresponden con una denominación y nombre:

- A1: Conciencia (Novato)
- A2: Exploración (Explorador)
- B1: Integración (Integrador)
- B2: Maestría (Experto)
- C1: Liderazgo (Líder)
- C2: Innovación (Pionero)

Se han marcado diferentes objetivos, pero a nivel estatal se persigue que, a finales de 2024, el 80% de los docentes de etapas educativas pre-universitarias esté acreditado en alguno de los niveles. Un objetivo que es menos ambicioso del que originariamente se había marcado la administración tanto central como las autonómicas, de que el 80% de los docentes certificase y acreditase un nivel B2, de maestría o experto en competencia digital.

Sea una meta u otra, lo bien cierto es que las administraciones se han puesto con ello, y gracias a que estas acciones están financiadas con fondos europeos, dentro del llamado: Programa para la mejora de la competencia digital docente #CompDigEdu, en el marco del componente 19

«Plan nacional de capacidades digitales» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR). Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia- Financiado por el MEF y por la UE – Next Generation EU.

Esto también ha dado a que se produzca una diversificación en cuanto a las acciones y los requisitos y criterios para acreditar los diferentes niveles competenciales. Las formaciones no llegan a ser las mismas, ni tampoco las formas en las que se ofrece a los docentes, la posibilidad de acreditar y certificar dichos niveles. Así hay administraciones autonómicas que están reconociendo algunos de los niveles a partir de cuestionarios de autopercepción de los docentes. Otras que están convalidando niveles competenciales con formaciones anteriores realizadas por los docentes. Y todo esto supone un riesgo, ya no solo en que las acreditaciones así logradas no sean del todo ciertas, sino también en que se den agravios comparativos entre regiones y haga que se den maniobras de docentes de unas comunidades autónomas hacia otras en las que certificar un nivel competencial que le resulta más fácil que hacerlo en su propia comunidad. Hay que hacer notar que la resolución de 1 de julio de 2022, establece que un nivel competencial acreditado en cualquier parte de España es convalidable en todo el país.

El poder conocer el grado de CDD de los docentes españoles es un tema recurrente que ya ha sido objeto de numerosos estudios anteriores. Ya sean docentes en formación como docentes en activo, los estudios de estos últimos tiempos ya avanzaban que los docentes tienen un nivel medio de CDD, aunque alertan de que se debe seguir profundizando en su desarrollo y se debe exigir un nivel superior de CDD (Casal et al., 2021; Falcó, 2017; Moreno-Guerrero et al., 2020; Pérez-Escoda et al., 2020; Portillo-Berasaluze et al., 2022; Valenzuela, 2018). No obstante, hay que tener en cuenta, que una gran parte de estas investigaciones se han realizado recogiendo autopercepciones de los docentes sobre el que consideraban que era su grado competencial en CDD (Girón et al., 2019; Marimon-Martí et al., 2022; Marimon-Martí et al., 2023; Valenzuela, 2018). En dichas investigaciones, o bien se les ha testado por su grado competencial área por área, o bien preguntándoles, una a una por las diferentes competencias en las que se desgrana el marco de referencia (actualmente 23, como ya se ha comentado); pero siempre obedeciendo

a autopercepciones del tipo: ¿sabes crear una web?, ¿sabrías enviar un correo electrónico con copia oculta a una tercera persona?, ¿cuál dirías que es tu nivel de conocimiento sobre la elaboración de una línea del tiempo?, etc. Muy acertado están Cabero (2019) al afirmar que los cuestionarios anónimos basados en la autopercepción conllevan muchos riesgos. Cabero cita entre estos riesgos: la falta de sinceridad, la falta de respuestas en las que realmente el encuestado haya pensado la pregunta y la dificultad de comprensión de algunas de estas preguntas. A todas estas dificultades, podíamos añadir otras como: el ansia del encuestado por terminar el cuestionario si ve que este es más largo o le debe dedicar más tiempo del que está dispuesto a acometer, el responder aquello que el encuestado cree que el receptor de dichos cuestionarios espera de él, la baja autoestima y la infravaloración que algunos docentes hacen de sus propias capacidades o incluso lo contrario, el alta autoestima y la sobrevaloración que algunos docentes tienen de sí mismos y de sus competencias. Por ello, es necesario introducir instrumentos de evaluación del nivel o grado de CDD que recojan la realidad y no autopercepciones (Álvarez-Herrero, 2021b; 2022).

## 1.2. LA COMPETENCIA DIGITAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Pero, ¿Dónde queda en todo esto el profesorado universitario? Hasta ahora todo lo comentado tiene que ver con los docentes de etapas pre-universitarias y en España.

Si nos centramos en los docentes universitarios, hasta la fecha, no hay ni un consenso entre las diferentes universidades españolas, ni tampoco en todas ellas hay planes, marcos o programas que velen por la CDD del docente de universidad.

Más allá de algunas revisiones de lo hecho hasta la fecha en este sentido (Durán et al., 2019), y de algunos estudios e investigaciones que han tratado de conocer el grado de CDD que tienen los docentes de universidad; todavía no existe ningún documento oficial ni consensuado de cómo gestionar, regular y acreditar la CDD en los docentes universitarios.

Urge dar respuesta a la importante necesidad de regular y gestionar esta competencia de la CDD, pues al igual que ocurre con la de los docentes,

tal y como se ha visto previamente, debe contemplar no sólo las competencias profesionales, sino también las pedagógicas y las relacionadas con que el estudiante universitario desarrolle su propia competencia digital (Prendes et al., 2018). A nadie se le escapa la importancia de que los docentes universitarios desarrollen una CDD de unos niveles medios que permitan de esta manera guiar e incentivar el desarrollo de la CD entre sus estudiantes, ya que estos serán en un futuro, los ciudadanos del mañana. Incluso si particularizamos con los docentes universitarios de los grados de educación, la importancia todavía es mayor, dado que, por las futuras aulas de estos aspirantes a docentes de etapas pre-universitarias, pasarán todas las personas, todos los ciudadanos del mañana.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo que persigue esta investigación es doble:

- el analizar toda la información que se ha dado hasta el momento acerca de cómo alcanzar un acuerdo o un consenso entre universidades para sacar adelante un marco común de competencia digital del docente universitario;
- establecer unas pautas y criterios que deberían ser tomados en cuenta para establecer un marco competente, sólido y que pueda ser actualizable con el tiempo.

De esta manera, se quieren sentar las bases o los principios que ayuden a futuras investigaciones o incluso futuras acciones desde la administración, para llegar a promover y legislar un marco común de referencia de la CD del docente universitario.

## 3. METODOLOGÍA

Para llevar adelante esta investigación se han tenido en cuenta todas aquellas investigaciones que desde investigadores particulares o de grupos de investigación asociados a las diferentes universidades españolas, se han realizado dentro del ámbito del estudio de la CDD del docente universitario. Pero tampoco se ha querido dejar de lado aquellas orientaciones y documentación que se ha desarrollado desde organismos

oficiales o incluso desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

La documentación recogida por estas dos vías, ha sido analizada y categorizada, atendiendo a diversas variables que más adelante descubriremos. Y se ha perseguido la finalidad de la segunda parte del objetivo marcado, en dar orientaciones que permitan en un futuro no muy lejano, poder sentar las bases de un marco de referencia y unos criterios para la gestión, evaluación y acreditación de la CDD del docente universitario. Lo que implicará a su vez, que se tengan que formular planes de formación y acciones encaminadas a que este desarrollo de la CDD del docente universitario sea un proceso continuo, que esté sujeto en todo momento a cambios y actualizaciones, y que más que imponerse, se asuma que es una tarea propia de la condición docente y que por tanto debe ser obligación de todo docente, mantenerla, renovarla y seguir queriendo aprender y renovarse continuamente a lo largo de toda la vida.

#### 4. RESULTADOS

Como ya se ha comentado, las competencias digitales son cada vez más importantes y necesarias, tanto para llevar adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el mundo educativo, como para trabajar, participar, compartir y socializar en la sociedad. De ahí que encontramos que es una necesidad urgente, regular, desarrollar y acreditar la CDD de los docentes universitarios.

Para llevar a cabo esta investigación, como se ha dicho, se han tenido en cuenta los documentos que provienen de vías de interés: por un lado investigaciones, vamos a llamarlas particulares o promovidas desde investigadores o grupos de investigación de universidades españolas; y por otro lado todos aquellos estudios y documentos derivados de investigaciones realizadas desde instituciones u organismos centrales o autonómicos, pero con una mayor trascendencia que los originados por una universidad en concreto. De ahí que tratemos de forma separada unos y otros.

#### 4.1. INVESTIGACIONES PROMOVIDAS DESDE UNIVERSIDADES

En la introducción ya se ha comentado como Durán et al. (2019) llevaron a cabo una investigación recogiendo todos los antecedentes hechos hasta ese momento sobre la necesidad de contar con un instrumento que permitiese conocer el grado competencial en CDD de los docentes universitarios. Pero, pasemos a analizar con mayor detalle este trabajo.

Durán et al. (2020), llegan a proponer un instrumento para conocer el grado de CDD del docente universitario basado en la autopercepción, tras responder un cuestionario de preguntas basadas en 10 áreas competenciales: 1. Manejo de la tecnología; 2. Comunicativa; 3. Informacional; 4. Privacidad y seguridad; 5. Uso cotidiano y resolución de problemas; 6. Creación de contenidos; 7: Desarrollo Profesional; 8: Diseño y desarrollo curricular con TIC; 9: Gestión educativa con TIC; 10: Investigación e Innovación. La completa selección de áreas competenciales que contempla, la hace una muy buena propuesta, pero, por el contrario, el que base su evaluación en la autopercepción, así como el no haber sabido nada de esta vía de investigación desde esta publicación de 2020, hace que tengamos que seguir buscando alguna otra solución que aporte vías de solución a esta problemática de regular, gestionar y evaluar la CDD del docente universitario.

En este mismo sentido, Barbazan et al. (2021), llegan, en sus investigaciones, a la conclusión de que cuando se evalúe en docentes universitarios la CDD, no solo se debe evaluar su dominio de la tecnología, sino también aspectos tan importantes y necesarios como el componente didáctico, las formas de comunicación o la investigación.

Lázaro-Cantabrana et al. (2018), hablan de realizar la evaluación de la CDD del docente universitario mediante un instrumento que es una rúbrica de autopercepción docente sobre 4 dimensiones: 1. Didáctica, curricular y metodológica; 2. Planificación, organización y gestión de espacios; 3. Relacional, ética y seguridad; y 4. Personal y profesional.

Alejaldre y Álvarez (2019) encaminaron sus investigaciones a conocer todo lo investigado hasta la fecha sobre la CDD del docente universitario, y llegan a la conclusión de la existencia de una brecha entre las competencias digitales que se le exigen al docente universitario y la poco

existente y poco eficaz formación que se le ofrece para tratar de alcanzarlas. Todo ello recogido a través de las percepciones de docentes, que no siempre tienen que trasladar la realidad existente en todas las universidades españolas.

Cabero-Almenara et al. (2022) comprueban que el modelo DigCompEdu, del que hablamos en la introducción, es viable en docentes universitarios, tras ser testado con 2262 docentes de 9 universidades públicas andaluzas. Por lo que validan el uso de este instrumento de análisis de la CDD en profesorado universitario. Y se atreven a confirmar que este modelo puede ayudar a definir itinerarios de formación docente, establecer criterios de selección, así como a analizar las necesidades de desarrollo profesional de los docentes universitarios.

Viñoles-Consetino et al. (2022) llegan a la conclusión, de que más allá de acciones aisladas promovidas por investigadores de diversas universidades, resulta necesario que se disponga de estrategias institucionales consensuadas que permitan relanzar la CDD y favorecer una transformación digital verdadera en el contexto o ámbito universitario.

#### 4.2. INVESTIGACIONES PROMOVIDAS POR LA CRUE

La CRUE ha publicado en 2022 un importante estudio sobre las competencias digitales del profesorado universitario en España (Mora-Cantallors et al., 2022). En él, se recogen las percepciones de 5073 docentes universitarios de 51 universidades españolas. Se llega a la conclusión de que el nivel de CDD medio percibido se encuentra en un nivel B2, siendo el B1 el nivel más frecuente. Se constata además que la edad supone una variable diferenciadora, ya que se constatan diferencias significativas; pero no ocurre lo mismo con otras variables como la categoría profesional, la dedicación o el género. La principal conclusión a la que se llega y era esperable y ya anunciada en los estudios individuales mencionados en el apartado anterior, es el que se detecta la necesidad de que se desarrolle una formación personalizada para seguir, y esto es una cuestión de todas exigible, mejorando la CDD del docente universitario. Este informe de la CRUE llama a las comunidades autónomas a que destinen la suficiente financiación para que las universidades puedan

desarrollar estas actuaciones, siempre con la colaboración y aportación de la CRUE, el Ministerio de Universidades y la Comisión Europea.

## 5. DISCUSIÓN

Tras las investigaciones, estudios e informes analizados sobre el estado de la cuestión de la CDD del docente universitario, se llega al establecimiento de diferentes premisas que deben servir para orientar futuros estudios y acciones en pro de conseguir más pronto que tarde, un avance en el establecimiento de un profesorado competente digitalmente en las universidades, que esté lo suficiente formado para que de esta manera pueda promover e incentivar en su alumnado, el desarrollo de su competencia digital.

Tras el análisis realizado, se lanzan a modo de recomendaciones, las siguientes premisas:

- urge consensuar un instrumento válido para diagnosticar y evaluar el nivel o grado de CDD del docente universitario
- dicho instrumento debe ser universal (válido para cualquier universidad del ámbito territorial europeo), así como debe fundamentarse en el diagnóstico a través de pruebas reales o pruebas de acción, que vayan más allá de la simple autopercepción
- se debe acompañar en la formación, y ello exige planes personalizados, a los docentes en el desarrollo de sus competencias digitales
- dicha formación debe no solo fundamentarse en las herramientas o en los aspectos tecnológicos, sino también en los pedagógicos y metodológicos. Es decir, no formaciones centradas en las herramientas y su uso, sino en el cómo implementarlas de forma eficaz en las aulas para que aporten un valor añadido en la mejora del aprendizaje del alumnado
- tanto el marco común que se establezca, como el instrumento de diagnóstico, como las formaciones, deben de estar sometidas a continuas revisiones, actualizaciones y cambios,

derivados de aquellas innovaciones y mejoras que la tecnología digital día a día incorpora, y en los que el ámbito educativo, y más concretamente el universitario, no pueden quedar ajenos.

## 6. CONCLUSIONES

Tras lo visto en estudio-análisis, hemos constatado tras analizar las investigaciones y estudios previos en torno a la CDD del docente universitario, que todavía queda mucho trabajo por hacer y que los pasos dados hasta ahora, aunque válidos, no han sido suficientes para llegar a un consenso y un criterio unívoco para gestionar, evaluar y acreditar la CDD. Por ello, en este estudio hemos apuntado diferentes propósitos y criterios a ser tenidos en cuenta por todas aquellas acciones que se realicen a partir de ahora en pro de conseguir ese marco común de referencia y ese instrumento que permita evaluar la CDD de los docentes universitarios.

Se hace necesario seguir dando pasos, sin prisa, pero sin pausa. Sabiendo que además estos pasos, deben de ir acompañados siempre de una renovación y actualización continua de lo que se haga, ya que la tecnología digital lleva un

Las instituciones europeas, estatales y autonómicas, deberían llegar a un consenso y un acuerdo para seguir dando pasos de forma conjunta, y pasos que permitiesen más pronto que tarde, obtener unas directrices y pautas comunes para la gestión y evaluación de la CDD. Se debe dejar libertad en el diseño y ejecución de planes de formación eficaces a las universidades, para que con ellos puedan atender de forma personalizada a las diferentes necesidades formativas de sus docentes. De tal manera que, con todo ello, se llegue en un tiempo relativamente corto, a la completa acreditación de un nivel competencial medio de todo el profesorado universitario.

## 7. REFERENCIAS

Alejaldre Biel, L., & Álvarez Ramos, E. M. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital, 8(2), 205-236.

- Álvarez-Herrero, J. F. (2021a). La gestión educativa del confinamiento por la COVID-19 y el uso de las tecnologías digitales: percepción de los equipos directivos valencianos. En E. E. Aveyra, M. P. Martino, F. Bonelli, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. Veiga (Compds.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma* (pp. 901-905). EUDEBA – Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2021b). Diseño y validación de un instrumento para conocer el grado de competencia digital real y autopercebida del docente español. En A. G. Ravelo, J. B. Alonso, C. M. Travieso, D. d. I. C. Sánchez, J. M. Canino y S. T. Pérez (Eds.), *Libro de Actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 299-304). ATETIC de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Álvarez-Herrero, J. F. (2022). Competencia Digital Real frente a la autopercebida del docente de educación infantil tras la COVID-19. En *Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje* (pp. 575-576). IRIE (Institut de Recerca i Innovació Educativa).
- Barbazan Capéans, D., Ben Abdellah, K. D. M., & Montes Hoyos, C. M. (2021). La competencia digital docente en educación superior: Estado del arte en España y Latinoamérica. *Etic@ net*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 21(2), 267-282. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20837>
- Cabero, J. (2019). DigCompEdu: el docente del Siglo XXI. #TDE. Hacia la Transformación Digital Educativa. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/tde/digcompedu-el-docente-del-siglo-xxi/>
- Cabero-Almenara, Julio, Barroso-Osuna, Julio, Llorente-Cejudo, Carmen, & Palacios-Rodríguez, Antonio. (2022). Validación del Marco Europeo de Competencia Digital Docente mediante ecuaciones estructurales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 185-208. Epub 14 de marzo de 2022.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens. European Commission. <https://bit.ly/31W9seh>
- Casal Otero, L., Barreira Cerqueiras, E. M., Mariño Fernández, R., & García Antelo, B. (2021). Competencia Digital Docente del profesorado de FP de Galicia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 61, 165-196 <https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192>
- Durán Cuartero, M., Prendes Espinosa, M. P., & Gutiérrez Porlán, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 187–205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>

- Durán Cuartero, M., Gutiérrez Porlán, I., & Prendes Espinosa, M. P. (2020). Competencia Digital del Profesorado Universitario: Revisión Sistemática para el Diseño de un Modelo de Certificación. En II Jornadas Doctorales de la Universidad de Murcia.
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Girón Escudero, V., Cózar Gutiérrez, R., & González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193–218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Hernández-Ortega, J., & Álvarez-Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(38), 129-150. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29017>
- Lázaro-Cantabrana, J. L., Gisbert-Cervera, M., & Silva-Quiroz, J. E. (2018). Una rúbrica para evaluar la competencia digital del profesor universitario en el contexto latinoamericano. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 1-14.
- Marimon-Martí, M., Romeu-Fontanillas, T., Sofía Ojando-Pons, E., & Esteve-González, V. (2022). Competencia Digital Docente: autopercepción en estudiantes de educación. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 65, 275-303. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93208>
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M., & Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 51–67. <https://doi.org/10.6018/rie.501151>
- Mora-Cantalops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J.R., Camarillo Casado, J., Sota Eguzábal, J.M., Velasco, J.R. and Ruiz Martínez, P.M. (2022). Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu, EUR 31127 ES. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/doi:10.2760/448078>
- Moreno-Guerrero, A. J., López, J., Pozo, S., & López, J. A. (2020). Estado de la competencia digital docente en las distintas etapas educativas desde un alcance internacional. *Revista Espacios*, 41(16).
- Pérez-Escoda, A., Iglesias-Rodríguez, A., Meléndez-Rodríguez, L., & Berrocal-Carvajal, V. (2020). Competencia digital docente para la reducción de la brecha digital: Estudio comparativo de España y Costa Rica. *Tripodos. Blanquerna School of Communication and International Relations-URL*, 46, 77-96. <https://raco.cat/index.php/Tripodos/article/view/369937>

- Portillo-Berasaluce, J., Romero, A., & Tejada, E. (2022). Competencia Digital Docente en el País Vasco durante la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 21(1), 57-73. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.57>
- Prendes Espinosa, M. P., Gutiérrez Porlán, I., & Martínez Sánchez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321591>
- Punie, Y. (Ed.), & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/159770>
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el acuerdo de la conferencia sectorial de educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 116, 16 de mayo de 2022, pp. 67979-68026. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042)
- Resolución de 1 de julio de 2022, de la dirección general de evaluación y cooperación territorial, por la que se publica el acuerdo de la conferencia sectorial de educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente. *Boletín oficial del estado (BOE)*, 166, de 12 de julio de 2022, pp. 97982-97986. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-11574](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-11574)
- Valenzuela Lazo, M. D. C. (2018). La competencia digital docente del profesorado de educación secundaria. En *EDUCación con TECnología: un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación* (pp. 1289-1294). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A. y Esteve-Mon, F. M. (2022). Desarrollo de la competencia digital docente en contextos universitarios. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>

# EL USO DE LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR HáBITOS SALUDABLES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

RUBEN CAMACHO-SÁNCHEZ

*Instituto Nacional De Educación Física De Catalunya  
(Inefc, Universidad De Lleida)  
Grupo De Investigación En Acción Motriz (Giam)*

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ-FERRER

*Departamento De Psicología Evolutiva Y De La Educación  
Universidad De Jaén. España*

ANA MANZANO-LEÓN

*Departamento De Psicología Evolutiva Y De La Educación  
Universidad De Almería. España*

PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA

*Departamento De Análisis E Intervención Psicosocioeducativa  
Universidad De Vigo*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. HáBITOS SALUDABLES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y MOTIVACIÓN

La vida universitaria puede ser un período de transición emocionante y desafiante para los estudiantes, y puede tener un impacto significativo en su bienestar físico, emocional y social. Los estudiantes universitarios a menudo experimentan altos niveles de estrés debido a la presión académica, las expectativas sociales y las demandas de la vida diaria (Asif et al., 2020; Lee & Kim, 2019). En consecuencia, muchos estudiantes pueden adoptar hábitos poco saludables, como una dieta poco equilibrada, falta de actividad física y un sueño insuficiente, lo que puede afectar su rendimiento académico y su bienestar en general.

Según Woolfolk-Ruiz & Acosta-Alvarado (2016), la motivación se describe como un estado interno que impulsa, dirige y mantiene los comportamientos. La motivación juega un papel fundamental en la adopción y mantenimiento de hábitos saludables entre los estudiantes universitarios (Furia et al., 2009). La motivación es un concepto fundamental en la psicología. La teoría de autodeterminación es un enfoque clave en la psicología de la motivación que busca entender por qué algunas personas se sienten motivadas a realizar ciertas actividades, mientras que otras no lo hacen. De acuerdo con la teoría de autodeterminación, existen tres tipos de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación (Ryan & Deci, 2000). La motivación intrínseca se relaciona con el disfrute y la satisfacción interna que una persona experimenta al realizar una actividad en particular. En cambio, la motivación extrínseca se refiere a los factores externos que pueden influir en la motivación, como las recompensas y castigos. Por último, la amotivación se presenta cuando una persona no experimenta ni motivación intrínseca ni extrínseca para realizar una tarea.

Los estudiantes que experimentan una motivación intrínseca, es decir, motivados por la satisfacción personal, tienden a mantener hábitos saludables a largo plazo (Leyton et al., 2020). En contraste, aquellos con una motivación extrínseca, es decir, motivados por recompensas externas, como la aprobación social, tienen una mayor probabilidad de abandonar los hábitos saludables cuando la recompensa externa desaparece. Además, los estudiantes que tienen una percepción positiva de su propia salud y bienestar son más propensos a mantener hábitos saludables. Aquellos que se sienten bien consigo mismos y tienen una buena autoestima tienen mayores probabilidades de elegir un estilo de vida saludable.

La teoría del flow o flujo es un modelo psicológico que describe el estado mental óptimo en el que una persona se involucra en una actividad que le brinda un alto nivel de satisfacción (Mirvis & Csikszentmihalyi, 1991). La experiencia de flow se caracteriza por la concentración total y el disfrute profundo de la actividad. Esta teoría se ha aplicado a diferentes contextos, incluyendo la educación universitaria (Zou et al., 2021). Cuando los estudiantes se involucran en actividades que les brindan un alto nivel de desafío, pero también tienen las habilidades

necesarias para realizarlas, pueden experimentar un estado de flow. Durante este estado, los estudiantes se concentran por completo en la actividad y se sienten motivados para continuar y completar la tarea.

Es fundamental que los estudiantes universitarios tengan acceso a recursos que fomenten hábitos saludables y que se les eduque sobre la importancia de la salud y el bienestar (Milojevich & Lukowski, 2016; Suarez et al., 2021). Los programas universitarios que promueven estilos de vida saludables, como programas de alimentación saludable, ejercicio físico y manejo del estrés, pueden ser beneficiosos para fomentar hábitos saludables y mantener la motivación necesaria en sus alumnos.

## 1.2. LAS ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA FOMENTAR HáBITOS SALUDABLES

La educación universitaria ha evolucionado en las últimas décadas, y con ello, también han surgido nuevas metodologías y herramientas para la enseñanza (White & Glickman, 2007). Una de estas herramientas son las estrategias lúdicas, que han demostrado ser (Navarro-Espinosa et al., 2022) efectivas para motivar a los estudiantes. Las estrategias lúdicas implican la incorporación de juegos y actividades divertidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Nørgård et al., 2017). Estas actividades no solo son una forma de hacer que el aprendizaje sea más atractivo y entretenido, sino que también pueden fomentar la participación activa y la colaboración entre los estudiantes (Troussas et al., 2020).

El uso de estrategias lúdicas en la educación universitaria puede ser especialmente útil para fomentar la motivación de los estudiantes (Manzano-León et al., 2021). Al hacer que el aprendizaje sea más divertido y atractivo, se puede lograr que los estudiantes estén más involucrados en el proceso de aprendizaje y tengan más interés en el tema que se está enseñando (González et al., 2016). Además, al permitir una mayor interacción y colaboración entre los estudiantes, se puede crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo y social.

Para implementar estrategias lúdicas en la educación universitaria, es importante que los profesores conozcan las características, se formen y estén familiarizados con estas herramientas (Araújo & Carvalho, 2022). También es importante que los estudiantes entiendan el objetivo y la

finalidad de estas actividades, y que estén dispuestos a participar activamente. Existen diferentes tipos de estrategias lúdicas, como por ejemplo la gamificación, el aprendizaje basado en juegos, los juegos serios, entre otros. Actualmente, la gamificación es el más reconocido en la literatura científica, albergando numerosos estudios en todas las etapas educativas (Ding, 2019; Fisher et al., 2014; O'Connor & Cardona, 2019; Yildirim, 2017).

La gamificación es el uso de elementos de juegos en contextos no relacionados con el juego para motivar y comprometer a las personas en una tarea o actividad (Deterding et al., 2011). En los últimos años, se ha utilizado cada vez más en la promoción de hábitos saludables (Pérez-López et al., 2017), ya que puede ser una forma efectiva de motivar a las personas a adoptar comportamientos saludables y sostenibles (Johnson et al., 2016). También se ha aplicado a diferentes áreas de la salud, como la actividad física (Mo et al., 2019) y la alimentación saludable (Ezezika et al., 2018). Al utilizar elementos de juego, como la competición, el logro, la retroalimentación y la recompensa, se pueden motivar y comprometer a las personas en estas actividades, lo que puede resultar en un mayor cumplimiento y adherencia a las recomendaciones saludables.

Un ejemplo de la aplicación de la gamificación en la promoción de hábitos saludables es el uso de aplicaciones móviles para la actividad física (Pernencar et al., 2018; Schmidt-Kraepelin et al., 2020). Muchas de estas aplicaciones utilizan elementos de juego, como la acumulación de puntos o la superación de desafíos, para motivar a las personas a hacer ejercicio regularmente (Morais Pereira Simões et al., 2019). Además, se pueden agregar características sociales, como la posibilidad de competir con amigos y compartir logros en las redes sociales, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso de los usuarios.

En los últimos años, el uso de la gamificación se ha convertido en una herramienta popular para motivar también a los estudiantes y fomentar la participación activa en el aprendizaje (Doyle & Buckley, 2014; Hamzah et al., 2015). En particular, el plugin Stash de Moodle ha demostrado ser una herramienta útil para aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes a través del sistema de acumulación de puntos (Knoll & Kletzenbauer, 2018). Moodle es una plataforma de

código abierto que permite a los profesores y estudiantes interactuar y colaborar en línea. Los estudiantes reciben puntos por completar tareas y participar en actividades en línea, lo que aumenta su motivación y compromiso con el aprendizaje y las tareas propuestas.

Es importante tener en cuenta, la dieta saludable es esencial para el bienestar físico y emocional de los estudiantes. Varios estudios han investigado el impacto del uso de moodle en la promoción de una dieta saludable entre los estudiantes universitarios. Por ejemplo, en un estudio de del Río et al. (2019), se implementó un programa de gamificación basado en moodle para mejorar la dieta de los estudiantes. Los estudiantes recibieron puntos por completar tareas relacionadas con la alimentación saludable y participar en discusiones en línea sobre nutrición y obesidad. También se utilizaron videojuegos para promover la actividad física. Los resultados indicaron que el grupo experimental experimentó mejoras significativas en su conocimiento sobre nutrición saludable y en su adherencia a la dieta mediterránea en comparación con el grupo de control. Como conclusión principal, se destacó que un programa de intervención educativa gamificado respaldado por tecnología de la información y la comunicación (TIC) ayudó a motivar y promover mejoras en la nutrición de los niños.

En segundo lugar, el ejercicio físico es otra parte importante de la salud y el bienestar de los estudiantes. El ejercicio regular puede mejorar la salud cardiovascular, reducir el estrés y mejorar la calidad del sueño. Varios estudios han investigado el impacto del uso de moodle en la promoción del ejercicio físico entre los estudiantes (Brennan, 2020). Los estudios que han explorado la relación entre el uso de Moodle y los hábitos saludables en los estudiantes universitarios son limitados. En cambio, (Saucedo-Araujo et al., 2020) en su revisión sistemática, afirma que los juegos y estrategias de gamificación son efectivas en contextos escolares, con el fin de promover la actividad física entre los jóvenes.

Los resultados del estudio llevado a cabo por (Sinnott & Xia, 2020) indicaron que el uso de un plugin de gamificación incluido en Moodle llamado Level Up, se asoció con mejoras en aspectos de aprendizaje. Además, los participantes informaron una mayor conciencia sobre el propio aprendizaje y la participación activa.

## 2. OBJETIVOS

Como hemos visto en el marco teórico, son pocos los estudios que han demostrado el efecto positivo de la gamificación en la motivación hacia los hábitos saludables, especialmente en etapas de educación universitaria. Debido a la escasa cantidad de investigaciones que estas metodologías, este estudio planteó los siguientes objetivos:

- O1: Evaluar la motivación de los alumnos por la tarea utilizando una estrategia gamificada implantada en Moodle hacia los hábitos saludables.
- O2: Medir el aprendizaje sobre hábitos saludables utilizando una estrategia gamificada implantada en Moodle hacia los hábitos saludables.
- O3: Examinar la motivación del trabajo en equipo de los alumnos utilizando una estrategia gamificada implantada en Moodle hacia los hábitos saludables.
- O4: Determinar el nivel de Flow de los alumnos durante una estrategia gamificada implantada en Moodle hacia los hábitos saludables.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño de la presente investigación con datos cuantitativos, a través de un instrumento. El estudio se enmarca en un enfoque de estudio de caso, que es uno de los métodos de investigación más utilizados en las ciencias sociales (Thomas, 2011).

### 3.2. PARTICIPANTES

Un grupo de 90 estudiantes del grado de educación primaria participaron en la presente investigación. La edad media de los participantes fue de 20 años (DT = 0.95; rango de edad = 17-24), con un total de 29 estudiantes varones (32%) y 61 mujeres (68%). Durante todo el estudio se

siguieron las recomendaciones éticas de la declaración de Helsinki (Carlson et al., 2004).

### 3.3. INSTRUMENTOS

En este estudio se utilizó el Cuestionario validado de Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativas (CMELAC) (Manzano-León et al., 2021) como instrumento cuantitativo para analizar el efecto de la metodología emergente sobre la motivación, una vez completada la semana. El CMELAC se empleó para evaluar la orientación motivacional de los participantes hacia la tarea, el aprendizaje, el trabajo en equipo y el flow. El cuestionario consta de un total de 16 ítems que evalúan la motivación por la tarea (5 ítems), el aprendizaje (6 ítems), el trabajo en equipo (2 ítems) y el flow (3 ítems). La escala de respuesta utilizada fue la Escala de Likert de 5 puntos, que va desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo) (Tabla 1).

**TABLA 1.** Cuestionario Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativas (CMELAC). Fuente: (Manzano-León et al., 2021)

Ítems	Rango	Categoría
En general, he disfrutado de esta actividad lúdica.	1-5	Tarea
Repetiría este tipo de actividades.	1-5	Tarea
Me he sentido motivado/a.	1-5	Tarea
Mejoré mis conocimientos sobre la asignatura.	1-5	Aprendizaje
Ha incrementado mi interés en la asignatura.	1-5	Aprendizaje
Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos de la asignatura.	1-5	Aprendizaje
Me ayudó a identificar mis debilidades en la asignatura.	1-5	Aprendizaje
Me ayudó a entender el contenido de la asignatura.	1-5	Aprendizaje
Con este tipo de actividades aprendo más que en clases magistrales.	1-5	Aprendizaje
Siento que pude relacionarme con mis compañeros/as de equipo para aprender.	1-5	Trabajo en equipo
Aprendí de mis compañeros/as durante la actividad.	1-5	Trabajo en equipo
Los elementos de juego me han parecido divertidos.	1-5	Tarea
Los elementos de juego me han motivado a la hora de realizar la actividad.	1-5	Tarea

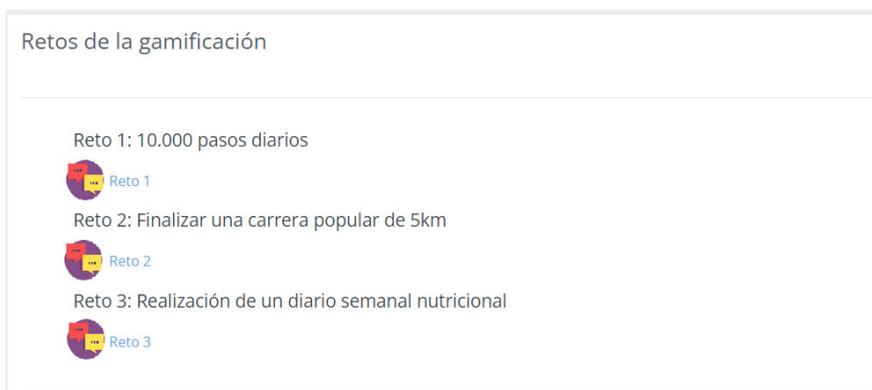
Mientras jugaba no era consciente de lo que sucedía a mi alrededor.	1-5	Flow
Me sentí capaz de realizar las actividades propuestas.	1-5	Flow
Las actividades me parecieron reconfortantes y valiosas para mí.	1-5	Flow

### 3.3. PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de comenzar la investigación, se solicitó permiso al centro universitario y se informó a los participantes acerca de la experiencia gamificada. Se llevó a cabo una reunión con el docente de la asignatura para diseñar el proceso de la investigación. Una vez creada la cronología y el diseño, se seleccionó la herramienta y la dinámica de gamificación de la actividad, y se propuso a los estudiantes utilizar la plataforma virtual educativa de Moodle para exponer sus avances y progresos de actividad física deportiva.

Los 90 estudiantes participantes se organizaron aleatoriamente en grupos de 5 y, a diario, compartieron los retos que iban cumpliendo exponiendo un vídeo o una evidencia científica en los foros de moodle. Se les otorgó libertad creativa para utilizar todos los recursos de la plataforma virtual Moodle o herramientas externas que ellos creyesen oportunas (Figura 1).

**FIGURA 1.** Retos de la gamificación en moodle



Durante la semana de investigación, se llevó a cabo una dinámica de gamificación en la que los participantes compitieron por equipos. Un total de 18 equipos compitieron por obtener todas las medallas lo antes posible. Cada día, las evidencias de la actividad física realizada por el grupo fueron compartidas en el foro del campus virtual y revisadas por el docente, quien evaluó los materiales. A diario se otorgaron las insignias correspondientes y se asignaron 100 puntos a los equipos que obtuvieron los resultados demandados por el reto (Figura 2).

**FIGURA 2.** Medallas virtuales en el moodle



Una vez finalizada la experiencia, se entregó a los participantes el Cuestionario de Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativo (CMELAC). Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas, calculando la media y la desviación típica (DT).

#### 4. RESULTADOS

Los resultados del análisis del Cuestionario CMELAC indicaron que los participantes experimentaron un alto nivel de motivación en los cuatro factores evaluados de la experiencia gamificada. En la Tabla 2 se muestran los datos estadísticos de cada ítem del cuestionario.

**TABLA 2.** Resultados del Cuestionario Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativas (CMELAC).

Ítems	M	DT
En general, he disfrutado de esta actividad lúdica.	4,77	0,76
Repetiría este tipo de actividades.	4,30	0,61
Me he sentido motivado/a.	4,92	0,21
Mejoró mis conocimientos sobre la asignatura.	4,10	0,77
Ha incrementado mi interés en la asignatura.	4,45	0,61
Este formato de actividad ha sido apropiado para comprobar mis conocimientos de la asignatura.	4,70	0,43
Me ayudó a identificar mis debilidades en la asignatura.	4,89	0,88
Me ayudó a entender el contenido de la asignatura.	4,11	0,32
Con este tipo de actividades aprendo más que en clases magistrales.	4,90	0,23
Siento que pude relacionarme con mis compañeros/as de equipo para aprender.	4,45	0,71
Aprendí de mis compañeros/as durante la actividad.	4,82	0,89
Los elementos de juego me han parecido divertidos.	4,83	0,31
Los elementos de juego me han motivado a la hora de realizar la actividad.	4,80	0,37
Mientras jugaba no era consciente de lo que sucedía a mi alrededor.	4,33	0,56
Me sentí capaz de realizar las actividades propuestas.	4,21	0,38
Las actividades me parecieron reconfortantes y valiosas para mí.	4,65	0,29

**TABLA 3.** Resultados del Cuestionario Motivación por las Estrategias Lúdicas de Aprendizaje Cooperativas (CMELAC) agrupados por factores

Factores del CMELAC	M	DT
Tarea	4,72	0,46
Aprendizaje	4,52	0,54
Trabajo en equipo	4,63	0,80
Flow	4,39	0,41

## 5. DISCUSIÓN

En esta investigación, se exploró el efecto del uso de moodle en un contexto gamificado sobre la motivación en la tarea, el aprendizaje, el trabajo en equipo y el estado de Flow en los estudiantes del grado de educación primaria. En primer lugar, los resultados indican que la estrategia gamificada implementada en Moodle tuvo un impacto positivo en la motivación de los estudiantes por la tarea en general. La puntuación media en el factor de la tarea fue de 4,72 con una desviación estándar de 0,46, lo que indica que los estudiantes se sintieron más motivados para completar la tarea después de la implementación de la estrategia gamificada.

Además, los resultados también sugieren que la estrategia gamificada tuvo un efecto positivo en la motivación de los estudiantes para el aprendizaje, el trabajo en equipo y el estado de flow. La puntuación media en los factores de aprendizaje, trabajo en equipo y flow fue de 4,52, 4,63 y 4,39, respectivamente, con desviaciones estándar de 0,54, 0,80 y 0,41. Estos resultados sugieren que los estudiantes estaban más motivados para aprender, colaborar y se encontraban más inmersos en la tarea.

Es importante señalar que los resultados del estudio se basan en una muestra específica de estudiantes y en un entorno particular de aprendizaje, por lo que los resultados pueden no ser generalizables a otras poblaciones o contextos de aprendizaje. Además, el estudio no aborda la relación entre la motivación y el rendimiento académico, lo que podría ser un tema interesante para investigaciones futuras (Ferriz-Valero et al., 2020; Mekler et al., 2017).

Los resultados del estudio sugieren que la estrategia gamificada implementada en Moodle fue efectiva para aumentar la motivación de los estudiantes por la tarea, el aprendizaje, el trabajo en equipo y el estado de flow. Estos hallazgos pueden tener implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje, y sugieren que la gamificación puede ser una estrategia efectiva para mejorar la motivación de los estudiantes (Al-sawaier, 2018; Su & Cheng, 2015).

La literatura ya ha predicho los efectos positivos del uso de sistemas de gestión del aprendizaje como moodle en la motivación de los estudiantes

(Cahyaningsih et al., 2021; Saputro et al., 2019) y también en contextos gamificados (Klupal et al., 2018). Esta investigación, sin embargo, aborda la pregunta de cómo el uso de integraciones en el Moodle para habilitar las experiencias gamificadas puede afectar la motivación por la práctica de hábitos saludables de los estudiantes universitarios de educación superior.

Más concretamente, los datos obtenidos del flow de esta investigación mostraron que la gran mayoría de los participantes atribuyeron sus altas puntuaciones a aspectos de la novedad, la innovación de las insignias virtuales, los puntos y el funcionamiento de la plataforma virtual (Zou et al., 2021). El uso de puntos y tablas de clasificación, abren una nueva brecha de investigación para explorar el impacto de la competición por parejas, individualmente o la colaboración en las actividades realizadas (Prieto Andreu, 2021) con el soporte de Moodle en el ámbito de la Educación Universitaria.

Los hallazgos sugieren que Moodle puede proporcionar un entorno de aprendizaje propicio para fomentar el estado de flow de los estudiantes (Brennan, 2020). La plataforma puede proporcionar un flujo continuo de información y retroalimentación que puede ayudar a los estudiantes a mantener su atención y sentirse más comprometidos con la tarea. Adicionalmente, Moodle puede proporcionar a los estudiantes una sensación de control al permitirles trabajar a su propio ritmo y personalizar su experiencia de aprendizaje. Al hacerlo, los estudiantes pueden sentirse más comprometidos y en control de su propio proceso de aprendizaje, lo que puede aumentar su sentido de fluidez (Poondej & Lerdpornkulrat, 2019).

La gamificación ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar el compromiso y la motivación de los estudiantes en una variedad de contextos educativos. El uso de la gamificación en Moodle para promover hábitos saludables es una innovación valiosa y necesaria en el ámbito educativo (González et al., 2016). También puede ser utilizada para crear un ambiente de aprendizaje atractivo y emocionante que motive a los estudiantes a adoptar hábitos saludables. Por ejemplo, los estudiantes pueden recibir recompensas virtuales por completar tareas relacionadas con la salud, o pueden competir en desafíos de fitness para ganar puntos y subir de nivel en un juego.

Además, la gamificación en Moodle puede permitir a los estudiantes tomar el control de su propio proceso de aprendizaje al personalizar su experiencia de aprendizaje (Murillo-Zamorano et al., 2021). Los estudiantes pueden elegir los desafíos que mejor se adapten a sus intereses y necesidades, y pueden avanzar a su propio ritmo. Es importante tener en cuenta que la gamificación no debe ser vista como un sustituto para la educación de la salud tradicional, sino más bien como un complemento. Los estudiantes aún necesitan recibir información precisa y detallada sobre la importancia de los hábitos saludables y cómo implementarlos en su vida diaria.

A pesar de que la gamificación en Moodle para la promoción de hábitos saludables es una innovación prometedora, es importante tener en cuenta que aún queda mucho por investigar en este campo. Los educadores y los investigadores deben seguir trabajando juntos para explorar cómo se puede mejorar la eficacia de la gamificación en la educación y cómo se pueden abordar los desafíos asociados con el diseño y la implementación de estas estrategias.

La investigación es un componente clave en la comprensión y mejora de los procesos educativos. Es importante destacar que, aunque los resultados de este estudio son prometedores, deben ser interpretados con cautela debido a sus limitaciones. Una de las limitaciones de este estudio es su corta duración. Si bien los resultados indican una mejora en la motivación de los estudiantes hacia la adopción de hábitos saludables, la falta de un seguimiento a largo plazo de la implementación de la gamificación en Moodle puede hacer que estos resultados sean menos significativos en el tiempo.

Además, aunque se observó un cambio positivo en la motivación de los estudiantes, sería necesario medir la efectividad real de la estrategia gamificada en la adopción de hábitos saludables antes y después de la intervención. Esto permitiría establecer un punto de referencia para medir el impacto real de la gamificación en la adopción de hábitos saludables.

Otra limitación importante del estudio es que se centró en una única dinámica de gamificación y en una plataforma virtual, lo que implica que los resultados pueden no ser generalizables a otras dinámicas de

gamificación y otros sistemas de gestión de aprendizaje. Sería interesante ampliar el estudio para incluir una variedad de diseño de gamificación y así descubrir si existen diferencias en los resultados.

En general, la investigación sugiere que la gamificación puede ser una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes hacia la adopción de hábitos saludables. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones de la investigación para poder interpretar correctamente los resultados. Futuras investigaciones deben considerar estas limitaciones y ampliar el alcance del estudio para obtener una visión más completa de la efectividad de la gamificación en la adopción de hábitos saludables en diferentes contextos de aprendizaje.

## 6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación son muy prometedores y sugieren que el uso de sistemas de aprendizaje como moodle y la gamificación pueden ser herramientas eficaces para mejorar la motivación y el estado de flow en los estudiantes universitarios. Estos hallazgos son especialmente importantes para los futuros docentes de Educación primaria, ya que estos profesionales tendrán la tarea de transmitir a sus estudiantes no solo conocimientos académicos, sino también habilidades y hábitos saludables que les permitan llevar una vida sana y equilibrada.

La gamificación de contenidos relacionados con hábitos saludables podría ser una estrategia educativa muy valiosa para los futuros docentes de Educación primaria, ya que les permitiría involucrar a los estudiantes de una manera más activa y motivadora. Al utilizar técnicas de gamificación en Moodle, los docentes podrían crear actividades lúdicas y desafiantes que estimulen la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, y los animen a participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Además, la gamificación de contenidos relacionados con la salud podría ayudar a los estudiantes a adoptar hábitos saludables de una manera más efectiva y duradera. Al involucrar a los estudiantes en actividades lúdicas y desafiantes, los docentes podrían ayudarles a comprender mejor la importancia de mantener un estilo de vida saludable y motivarlos para tomar medidas concretas para mejorar su salud. Además, al utilizar

herramientas como Moodle, los docentes podrían hacer un seguimiento del progreso de los estudiantes y adaptar sus enseñanzas a las necesidades individuales de cada uno.

En conclusión, la gamificación de contenidos relacionados con hábitos saludables podría ser una estrategia educativa valiosa para los futuros docentes de Educación primaria. Al utilizar sistemas de aprendizaje como Moodle y técnicas de gamificación, los docentes podrían crear actividades lúdicas y desafiantes que estimulen la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, y los animen a adoptar hábitos saludables de una manera más efectiva y duradera. Sin embargo, es importante tener en cuenta que se necesitan estudios más extensos para evaluar plenamente el impacto de la gamificación en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes universitarios.

## 8. REFERENCIAS

- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. In *International Journal of Information and Learning Technology* (Vol. 35, Issue 1, pp. 56–79). Emerald Group Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>
- Araújo, I., & Carvalho, A. A. (2022). Enablers and Difficulties in the Implementation of Gamification: A Case Study with Teachers. *Education Sciences*, 12(3). <https://doi.org/10.3390/educsci12030191>
- Asif, S., Mudassar, A., Shahzad, T. Z., Raouf, M., & Pervaiz, T. (2020). Frequency of depression, anxiety and stress among university students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36(5). <https://doi.org/10.12669/pjms.36.5.1873>
- Brennan, D. (2020). The effects of a moodle-based instructional unit on physical activity in schools on 15–20 years experienced permanent irish primary teachers physical activity knowledge, attitudes and behaviour. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/RLT.V28.2203>
- Cahyaningsih, D. S., Taufiqurrahman, T., & Sulaksono, A. G. (2021). Using of the Learning Management System on motivation and learning outcomes in the “Merdeka Belajar Kampus Merdeka” Program. *Jurnal Penelitian*, 18(2). <https://doi.org/10.26905/jp.v18i2.7047>
- Carlson, R. v., Boyd, K. M., & Webb, D. J. (2004). The revision of the Declaration of Helsinki: Past, present and future. In *British Journal of*

Clinical Pharmacology (Vol. 57, Issue 6). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2125.2004.02103.x>

- del Río, N. G., González-González, C. S., Martín-González, R., Navarro-Adelantado, V., Toledo-Delgado, P., & García-Peñalvo, F. (2019). Effects of a Gamified Educational Program in the Nutrition of Children with Obesity. *Journal of Medical Systems*, 43(7). <https://doi.org/10.1007/s10916-019-1293-6>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, MindTrek 2011, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022>
- Doyle, E., & Buckley, P. (2014). Research ethics in teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.774137>
- Ezezika, O., Oh, J., Edeagu, N., & Boyo, W. (2018). Gamification of nutrition: A preliminary study on the impact of gamification on nutrition knowledge, attitude, and behaviour of adolescents in Nigeria. *Nutrition and Health*, 24(3). <https://doi.org/10.1177/0260106018782211>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., Martínez, S. G., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Fisher, D. J., Beedle, J., & Rouse, S. E. (2014). Gamification: a Study of Business Teacher Educators’ Knowledge of, Attitudes Toward, and Experiences With the Gamification of Activities in the Classroom. *Journal for Research in Business Education*, 56(1).
- Furia, A. C., Lee, R. E., Strother, M. L., & Huang, T. T. K. (2009). College students’ motivation to achieve and maintain a healthy weight. *American Journal of Health Behavior*, 33(3). <https://doi.org/10.5993/AJHB.33.3.4>
- González, C. S., Gómez, N., Navarro, V., Cairós, M., Quirce, C., Toledo, P., & Marrero-Gordillo, N. (2016). Learning healthy lifestyles through active videogames, motor games and the gamification of educational activities. *Computers in Human Behavior*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.052>

- Hamzah, W. M. A. F. W., Ali, N. H., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H., & Yacob, A. (2015). Influence of gamification on students' motivation in using E-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i1.4355>
- Johnson, D., Deterding, S., Kuhn, K. A., Staneva, A., Stoyanov, S., & Hides, L. (2016). Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. In *Internet Interventions* (Vol. 6). <https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.10.002>
- Klupal, L., Kostolányová, K., & Gybas, V. (2018). Gamification in LMS Courses. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 7(2). <https://doi.org/10.1515/ijicte-2018-0009>
- Knoll, M., & Kletzenbauer, P. (2018). Gamification experiences with moodle. *EDULEARN18 Proceedings*, 1. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.0211>
- Lee, E., & Kim, Y. (2019). Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2). <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- Leyton, M., Batista, M., & Jiménez-Castuera, R. (2020). Prediction model of healthy lifestyles through the self-determination theory in physical education students. *Revista de Psicodidactica*, 25(1). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.002>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Alias, A., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph18030960>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- Milojević, H. M., & Lukowski, A. F. (2016). Sleep and mental health in undergraduate students with generally healthy sleep habits. *PLoS ONE*, 11(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156372>
- Mirvis, P. H., & Csikszentmihalyi, M. (1991). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *The Academy of Management Review*, 16(3). <https://doi.org/10.2307/258925>

- Mo, D., Xiang, M., Luo, M., Dong, Y., Fang, Y., Zhang, S., Zhang, Z., & Liang, H. (2019). Using gamification and social incentives to increase physical activity and related social cognition among undergraduate students in Shanghai, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph16050858>
- Morais Pereira Simões, M. D. S., de Barros Gonze, B., Leite Proença, N., Tonon Lauria, V., Demarchi Silva Terra, V., da Costa Padovani, R., & Zuniga Dourado, V. (2019). Use of a smartphone app combined with gamification to increase the level of physical activity of adults and older adults: Protocol of a sequential multiple assignment randomized trial. *Trials*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s13063-019-3879-1>
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., Godoy-Caballero, A. L., & Bueno Muñoz, C. (2021). Gamification and active learning in higher education: is it possible to match digital society, academia and students' interests? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00249-y>
- Navarro-Espinosa, J. A., Vaquero-Abellán, M., Perea-Moreno, A. J., Pedrós-Pérez, G., Martínez-Jiménez, M. D. P., & Aparicio-Martínez, P. (2022). Gamification as a Promoting Tool of Motivation for Creating Sustainable Higher Education Institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph19052599>
- Nørgård, R. T., Toft-Nielsen, C., & Whitton, N. (2017). Playful learning in higher education: developing a signature pedagogy. *International Journal of Play*, 6(3). <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1382997>
- O'Connor, P., & Cardona, J. (2019). Gamification: A Pilot Study in a Community College Setting. *Journal of Education*, 199(2), 83–88. <https://doi.org/10.1177/0022057419848371>
- Pérez-López, I. J., Rivera García, E., & Delgado-Fernández, M. (2017). Improvement of healthy lifestyle habits in university students through a gamification approach. *Nutricion Hospitalaria*, 34(4). <https://doi.org/10.20960/nh.669>
- Pernencar, C., Sousa, P., Frontini, R., Martinho, R., Runte, D., Mendes, D., & Carvalho, M. (2018). Planning a health promotion program: Mobile app gamification as a tool to engage adolescents. *Procedia Computer Science*, 138. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.10.016>
- Poondej, C., & Lerdpornkulrat, T. (2019). Gamification in E-learning: A moodle implementation and its effect on student engagement and performance. *Interactive Technology and Smart Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2019-0030>

- Prieto Andreu, J. M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1).  
<https://doi.org/10.14201/teri.27153>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. 55(1), 68–78.  
<https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Saputro, R. E., Salam, S., Zakaria, M. H., & Baihaqi, W. M. (2019). The effectiveness of the gamified LMS platform to increase students' motivation in online courses. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 8(1.5 Special Issue).  
<https://doi.org/10.30534/ijatcse/2019/5481.52019>
- Saucedo-Araujo, R. G., Chillón, P., Pérez-López, I. J., & Barranco-Ruiz, Y. (2020). School-based interventions for promoting physical activity using games and gamification: A systematic review protocol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14).  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17145186>
- Schmidt-Kraepelin, M., Toussaint, P. A., Thiebes, S., Hamari, J., & Sunyaev, A. (2020). Archetypes of gamification: Analysis of mhealth apps. *JMIR MHealth and UHealth*, 8(10). <https://doi.org/10.2196/19280>
- Sinnott, M., & Xia, L. A. (2020). A review of the moodle gamification plugin “level up”: Using a moodle plugin to gamify learning of academic vocabulary. In *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* (Vol. 10, Issue 3).  
<https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020070107>
- Suarez, H. V., Ayán, C., Gutiérrez-Santiago, A., & Cancela, J. M. (2021). Evolution of healthy habits in undergraduate students in sports sciences. *Retos*, 41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.83313>
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3). <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. In *Qualitative Inquiry* (Vol. 17, Issue 6). <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2020). Collaboration and fuzzy-modeled personalization for mobile game-based learning in higher education. *Computers and Education*, 144.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103698>

- White, S. C., & Glickman, T. S. (2007). Innovation in higher education: Implications for the future. *New Directions for Higher Education*, 2007(137). <https://doi.org/10.1002/he.248>
- Woolfolk-Ruiz, D. E., & Acosta-Alvarado, M. (2016). Experiential Activities: A Tool to Increase Entrepreneurial Skills. In *Innovation, Technology and Knowledge Management*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-24657-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-24657-4_12)
- Yildirim, I. (2017). The effects of gamification-based teaching practices on student achievement and students' attitudes toward lessons. *Internet and Higher Education*, 33, 86–92. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.002>
- Zou, D., Zhang, R., Xie, H., & Wang, F. L. (2021). Digital game-based learning of information literacy: Effects of gameplay modes on university students' learning performance, motivation, self-efficacy and flow experiences. *Australasian Journal of Educational Technology*, 37(2). <https://doi.org/10.14742/AJET.6682>

SECCIÓN II

CUERPO Y DEPORTE

---

## TEACHING BASKETBALL THROUGH THE TAXONOMY OF OBJECTIVES

---

PABLO CAMACHO LAZARRAGA  
*Centro Universitario San Isidoro*

JOSÉ HORNO TOMÉ  
*Centro Universitario San Isidoro*

### 1. INTRODUCTION

The taxonomy of objectives (TO) is a way of classifying the objectives of an organisation or company. It is used to break down general objectives into more specific and measurable objectives that can be used to establish action plans and evaluate progress (Bloom, 1975; Caus et al. (2002) It has been used for decades in business management and planning, and has been developed and refined by several authors and experts in the field.

One of the first to use a TO was Peter Drucker (1954), a leading business management theorist. In his book "The Practice of Management", Drucker proposed a hierarchy of goals ranging from the general goals of the company to the specific goals of individual employees.

In the 1960s, management researcher and consultant George Odiorne developed a more detailed TO that included long-term objectives, short-term objectives and specific objectives for each functional area of the company.

In the 1970s, the TO was popularised by strategic planning experts Robert S. Kaplan and David P. Norton. In their book "The Balanced Scorecard: Measures that Drive Performance", published in 1992, Kaplan and Norton developed a balanced scorecard model that included strategic objectives, tactical objectives and operational objectives, which became a widely used tool for business planning.

In summary, TO has been developed and refined by various experts in management and business planning over several decades, and has become a widely used tool for breaking down general objectives into more specific and measurable goals, enabling organisations to establish action plans and assess progress towards achieving their objectives. It may vary from organisation to organisation or author to author, but the following is a possible classification:

1. Strategic objectives: these are the general long-term objectives of the organisation. These objectives relate to the mission, vision and values of the company. Examples of strategic objectives could be: increasing market share, improving profitability or expanding into new markets.
2. Tactical objectives: these are medium-term objectives that are derived from the strategic objectives. These objectives are specific, measurable and focus on key areas of the business. Examples of tactical objectives could be: increasing operational efficiency, improving customer satisfaction or increasing production capacity.
3. Operational objectives: these are short-term objectives that are derived from the tactical objectives. These objectives are very specific and relate to the day-to-day operations of the company. Examples of operational objectives could be: reduce production costs, increase sales conversion rate or improve customer response time.
4. Personal objectives: these are the individual objectives of the members of the organisation. These objectives can be related to professional or personal development. Examples of personal objectives could be: improving leadership skills, learning a new skill or achieving a personal savings objective.

TO is a useful tool to break down general objectives into more specific and measurable objectives, allowing organisations to establish action plans and evaluate progress along the way towards achieving the objectives initially set.

## 1.1. BLOOM'S TAXONOMY AND TARGET TAXONOMY

Bloom's Taxonomy (BT) and TO are related in several ways, as both seek to classify and organise the objectives and skills that students or users are expected to acquire in a given educational or systems design process.

On the one hand, TB has been used to develop clear and measurable learning objectives and to help teachers plan instruction and assessment of students. It has also been used in evaluating the effectiveness of educational programmes and in curriculum planning in various fields of education, such as higher education, technical education and basic education. It is a hierarchy of educational objectives used to classify the skills and knowledge that students should acquire at different levels of complexity. This taxonomy was developed by the American educational psychologist Benjamin Bloom in the 1950s, and has been widely used in education and curriculum planning.

TB focuses on the classification of cognitive skills and is divided into six categories: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis and evaluation. Each category is composed of specific objectives and skills that students are expected to achieve.

The different levels that make up the TB build on the previous level, and students are expected to master each level before moving on to the next. The six levels are as follows:

- Knowledge: at this level, students are expected to recall basic information, such as facts, terms and definitions.
- Comprehension: At this level, students should be able to understand and explain the information they have learned.
- Application: At this level, students should be able to apply the knowledge they have acquired in new or different situations.
- Analysis: At this level, students should be able to analyse the information they have learned, identify patterns and relationships, and make inferences.

- Synthesis: At this level, students should be able to combine information from different sources to create a new product or solution.
- Evaluation: At this level, students should be able to evaluate information and make evidence-based judgements.

On the other hand, TO focuses on identifying and classifying the objectives and needs of users or stakeholders in the development of systems or projects. This taxonomy is composed of three main categories: user objectives, organisational objectives and system objectives. Each category is divided into subcategories that help to identify and classify the specific objectives to be met.

The main relationship between the two taxonomies is that they both seek to provide a clear and organised structure for identifying and classifying the objectives and skills needed to achieve a given outcome. While TB focuses on the cognitive skills that learners must acquire, TO focuses on the objectives that must be achieved for the successful development of a system or project.

In conclusion, both taxonomies share the same purpose of providing a structure for identifying and classifying the objectives and skills to be met. The TB focuses on the cognitive skills of learners, while the TO focuses on the objectives and needs of users and the organisation in the development of systems and projects.

## 1.2. THE TAXOMONY OF OBJECTIVES IN PHYSICAL EDUCATION

TOs in Physical Education have been used by teachers in their classes in order to achieve lasting learning in pupils. They are understood as classifications that follow a certain order and system whose aim is to order, classify, serialise and structure the goals or objectives. They must fulfil two fundamental objectives: to accommodate all objectives and to be structured from the simplest to the most complex (Jewet, 1971; Kirk, 1990; Rodríguez, 2003; Rodríguez et al., 2010).

TO has also been applied in the field of physical education to set clear and measurable objectives for students. In this context, a specific

taxonomy known as the "Taxonomy of Physical Education Objectives" or "Taxonomy of Motor Objectives" has been used.

This taxonomy was developed by Harrow (1972) and focuses on the specific motor objectives that students are expected to achieve in physical education. Harrow's taxonomy consists of eight categories of motor goals, ranging from simple to complex:

1. Reflexes: involuntary reactions to specific stimuli.
2. Fundamental movements: basic movements that form the basis for more complex movements.
3. Perceptual skills: ability to interpret sensory information and make quick and accurate decisions.
4. Basic physical skills: skills involving the coordination of different parts of the body.
5. Complex motor skills: skills that involve the coordination of different basic physical skills.
6. Non-discursive skills: skills involving non-verbal communication, such as body language.
7. Strategies: planning and execution of movements in a specific context.
8. Motor behaviour: ability to perform complex movements in a fluid and coordinated manner.

By using this taxonomy, physical education teachers can set specific and measurable objectives for students in each of the above-mentioned categories, allowing for a clearer assessment of students' progress and better planning of physical education activities Sánchez Bañuelos (1992; 2002).

### 1.3. EXAMPLE OF TO IN PHYSICAL EDUCATION

The following is an example of how TO could be applied to a primary physical education class:

- Aim: To develop the ability to throw a ball accurately and consistently.
- Fundamental movements: Hold the ball correctly, turn the body to generate momentum.
- Perceptual skills: Assessing the distance between self and target, adjusting the angle and force of the throw to reach the target.
- Basic physical skills: Throwing the ball one-handed from the shoulder.
- Complex motor skills: Throwing the ball accurately to a specific person or moving target.
- Non-discursive skills: Not applicable.
- Strategies: Choosing the best type of throw for different situations, such as throwing over or under a defender's arm.
- Motor behaviour: Throwing the ball accurately and consistently in a variety of situations.

By using TO in physical education classes, the teacher can break down the general objective of "developing the ability to throw a ball" into more specific and measurable objectives, which will allow him/her to evaluate students' progress and adjust his/her teaching accordingly.

#### 1.4. TO IN SPORT TEACHING

The taxonomy of goals in sport is a theoretical model that helps to understand how athletes set, pursue and achieve their sport goals. It was developed by sport psychologists Edwin Locke and Gary Latham in 1990 and is composed of five levels:

- General goals: these are broad, general objectives that an athlete wants to achieve in his or her sporting career, such as winning an Olympic medal.

- Performance goals: are specific and quantifiable objectives that an athlete sets to improve his or her performance, such as increasing his or her speed in a race.
- Process goals: are objectives that focus on the athlete's improvement process, such as improving technique or physical conditioning.
- Learning goals: are objectives that focus on the acquisition of skills or knowledge necessary to improve performance, such as learning new tactics in a sport.
- Outcome goals are specific and measurable objectives that focus on the end result, such as winning a game or a championship.

By setting goals at each level, athletes can improve their motivation, concentration and performance in sport. The taxonomy of goals in sport is a useful tool for coaches and sport psychologists to help athletes set clear and achievable goals to improve their performance (Harrow, 1978).

Some examples of goals in TO are shown below. The choice of objectives will depend on the sport in question, the athlete's abilities and the resources available (Kleinsasser, 1991; Kreitzer & Madaus, 1994; Kendall et al., 2005). TO in sport is a classification of objectives into different categories, according to their complexity and specificity. Below are some examples of sport objectives classified according to the taxonomy:

#### 1. GENERAL OBJECTIVES:

- Improve general physical condition.
- Decrease stress and increase emotional well-being.

#### 2. SPECIFIC PERFORMANCE OBJECTIVES:

- Increase speed in 100-meter sprints.
- Improve accuracy in archery.
- Increase height in the high jump.

### 3. MOTOR LEARNING OBJECTIVES:

- Learn to throw a basketball with correct technique.
- Learn to swim the freestyle correctly.
- Learn to perform a back somersault in gymnastics.

### 4. TACTICAL OBJECTIVES:

- Improve decision-making skills in game situations.
- Learn to work as a team to achieve a common goal.
- Improve the ability to anticipate and read the game.

### 5. PSYCHOLOGICAL OBJECTIVES:

- To increase self-confidence and self-confidence in sports skills.
- To control emotions and anxiety in competitive situations.
- To improve concentration and attention during training and competition.

#### 1.5. TO IN BASKETBALL TEACHING

TO can be a useful tool for teaching basketball by allowing coaches to break down general objectives into more specific and measurable goals. In doing so, coaches can better evaluate players' progress and adjust their teaching accordingly.

TO in basketball is framed within the field of Physical Education and Sport, and is based on the principles of cognitive psychology and motor learning. The taxonomy of goals is used to set clear and specific goals for basketball players, and can be applied at different skill and age levels.

In basketball, TO focuses on the development of technical and tactical skills, as well as the training of basic physical skills such as speed, strength and endurance. It also focuses on the development of perceptual

and cognitive skills, such as decision-making and problem-solving, which are fundamental to success in basketball (Kendall & Marzano, 2005).

Specific goals are set for each skill level and age, and are based on an understanding of how players learn and improve. For example, beginner players' goals may focus on acquiring basic technical skills, such as rebounding and passing. More advanced players may work on refining technical and tactical skills, and improving decision-making and problem-solving skills.

The use of TO in basketball can help coaches and players set realistic and measurable goals and develop an effective training plan to achieve them. By having specific and measurable goals, players can track their progress and feel a greater sense of accomplishment and satisfaction in reaching their goals.

## 2. OBJECTIVE

The aim of our study is to develop a proposal for intervention in Physical Education basketball classes that facilitates the learning of skills by students.

## 3. METODOLOGY

A didactic unit was designed taking into account the different phases proposed by Harrow's taxonomy (1978), considered one of the most complete and useful in Physical Education, distinguishing between 6 different levels of competences: reflex movements, perceptual skills, physical aptitudes, basic or fundamental movements, specialised movements and non-discursive communication.

### 3.1. PROCEDURE

In order to teach a specific skill, in our case passing in basketball, effectively using TO, we will follow the following guidelines throughout the process (Krathwohl et al., 1964):

1. Identification of user goals: The first step is to identify the goals that the users of the system (the players) should achieve in relation to passing. For example, it may be a goal for the players to increase their passing accuracy.
2. Identify organisational objectives: The next step is to identify organisational objectives related to passing. These may include team objectives, such as increasing the number of goals scored through better passing.
3. Identify system objectives: The third step is to identify system objectives related to passing. These may include training objectives, such as increasing the intensity of passing drills during training sessions.
4. Develop specific learning objectives: From the general objectives, develop specific and measurable learning objectives that players can achieve in relation to passing. For example, a specific objective could be "to improve passing accuracy to 90%".
5. Establish levels of complexity: Specific learning objectives can be classified according to levels of TB complexity. For example, a lower level specific learning objective may be "identify the basic principles of passing", while a higher level objective may be "design and execute advanced passing strategies in game situations".
6. Plan instruction: With the specific learning objectives and levels of complexity in mind, instruction (teaching technique, types and frequency of use at each level) can be planned. This may include selecting learning activities and designing specific teaching strategies for each level of complexity.
7. Assessing learning: Finally, clear learning and performance criteria or indicators must be established to enable us to assess players' learning in relation to the specific learning objectives. This may include the creation of specific tests and tasks to measure the level of success achieved by each player in relation to the specific learning objectives set.

### 3.2. PROPOSAL FOR A TAXONOMY OF OBJECTIVES FOR TEACHING PASSING IN BASKETBALL.

The following is a proposal for a didactic unit for teaching passing in basketball, taking into account the taxonomy of objectives.

- Level of education: Primary (3rd-6th)
- Objectives: To increase the variable availability of the pass.
- Fundamental movements: To learn and master proper passing techniques in basketball.
- Perceptual skills: To recognise situations in which passing is a valid option in the game.
- Basic physical skills: Develop and improve passing accuracy and strength.
- Complex motor skills: Transfer learned passing skills to realistic game situations.
- Non-discursive skills: Encourage active participation of pupils and encourage teamwork.
- Strategies: Develop understanding of different passing options and their application in play.
- Motor behaviour: Assess technique and accuracy in passing during games and drills.
- Content: Basic passing techniques, chest pass, chop pass and baseball pass, recognition of appropriate game situations for passing, development of passing accuracy, development of passing strength and passing in game situations: counter-attack, static attack and defense.

The didactic unit will be divided into different sessions that will address each of the objectives set out. The methodology will be active and participative, focusing on practice and play. Different exercises and games will be used to improve passing technique, precision and strength. In

addition, teamwork and the active participation of the students will be encouraged.

Example session:

- Objectives: To learn and master proper passing techniques in basketball and develop passing accuracy.
- Contents: Basic passing techniques: chest pass and dive pass.
- Methodology: Active methodology and guided discovery teaching style.
- Procedure: warm-up, handkerchief game with chest passes and chopped passes; technical exercise: chest and chopped passes in pairs, working on technique and precision; small-sided game: two teams play in a quarter of the court. The aim is to keep possession of the ball and make accurate passes. Each time a team loses the ball, they must run to the other side of the court and return before they can defend; full match: a full match is played, emphasising the use of passing techniques and accuracy.
- Evaluation: taking into account the taxonomy of objectives, the assessment criteria or indicators for the knowledge of the degree of learning of passing in basketball can be organised into different levels:

Level of knowledge

- a. Identification of the different types of passes in basketball.
- b. Knowledge of the correct technique for each type of pass.

Level of understanding

- a. Explanation of the situations in which each type of pass is used.
- b. Identification of possible solutions to different game situations.

### Level of application

- a. Performance of the different types of passes in realistic game situations.
- b. Selection of the appropriate pass according to the game situation.

### Level of analysis

- a. Identification of the most common errors in passing technique.
- b. Evaluation of own and teammates' performance in the application of the passes.

### Level of synthesis

- a. Creation of passing strategies in specific game situations.
- b. Design of training sessions that include passing drills for the development of specific skills.

### Evaluation level

- a. Critical analysis of one's own and teammates' performance in the application of passing.
- b. Evaluation of the impact of training on the development of passing skills in basketball.

It is important that the assessment criteria are related or linked to the learning objectives set out in the didactic unit, and that different assessment instruments or tools are used for this purpose, such as written tests, direct observation, audiovisual records and interviews, among others. Furthermore, this assessment should be formative, thus enabling the learner to improve his or her performance throughout the learning process.

## 4. RESULTS

This being a proposal, it only remains for us to venture what results we hope to obtain. We consider, based on previous programmes, that this programme favours the acquisition of skills at different levels of acquisition, from those that only allow the reproduction of movement, to

others in which an application is required, related to the pupils' higher order thinking.

## 5. CONCLUSIONS

The TO in Physical Education are an effective tool for establishing objectives in the programmes, as they faithfully reflect the objectives to be achieved, subject to curricular and contextual elements, thus reflecting their full integration in our educational work (Klausner, 1965; Krathwohl & Payne, 1971; Kintsch, 1974).

Among the most important conclusions of the TO, we can highlight the following:

1. The taxonomy of objectives is a useful tool for the design and planning of teaching-learning processes in different areas of knowledge.
2. It is based on a hierarchy of learning objectives that are organised according to different levels of cognitive and psychomotor complexity.
3. It allows the identification and development of specific skills and competences.
4. It facilitates communication between teachers and students, and helps to set clear expectations about what students are expected to learn.
5. Allows for the establishment of clear and precise assessment criteria, which enable the degree of learning achieved by students to be evaluated.
6. It can be adapted to different educational contexts and areas of knowledge, from physical education to engineering or medicine.
7. It can be used in combination with other teaching methodologies and techniques, such as project-based learning, cooperative learning or the use of information and communication technologies.

8. It can contribute to improving the quality and effectiveness of teaching by focusing on learning outcomes and continuous improvement.
9. It can help students to better understand the learning objectives and motivate their active participation in the teaching process.
10. It can help teachers to adjust their teaching practice and adapt to the individual needs and characteristics of students.

In summary, the taxonomy of objectives is a valuable tool for planning and designing teaching-learning processes in different educational contexts, and can contribute to improving the quality and effectiveness of teaching (Klausmeier & Sipple, 1980).

## 6. LIMITATIONS OF THE TARGET TAXONOMY

Although the TO technique is very useful, it also has some limitations that must be taken into account:

1. dependence on the analyst's experience: target taxonomy requires a high degree of experience and knowledge on the part of the analyst to identify and rank targets effectively. If the analyst lacks adequate experience, he or she may miss important targets.
2. It does not take into account the interactions between objectives: The objective taxonomy focuses on identifying and ranking objectives individually, without considering how they relate to each other. This can lead to the identification of objectives that are mutually exclusive or unrealistic.
3. It does not consider the priority of objectives: the objective taxonomy does not take into account the priority of objectives, which can be a problem when there are conflicting objectives or when limited resources are needed to achieve objectives.
4. Does not provide a solution to the problems identified: the taxonomy of objectives only identifies the objectives of the system, but

does not provide a solution to the problems identified.

5. Can be costly and time consuming: Taxonomy of objectives can be a costly and time consuming technique, as it involves gathering information from multiple sources and conducting interviews and workshops to identify and rank objectives.
6. There can be bias in target identification: target identification and ranking can be affected by cognitive or confirmation bias on the part of the analyst or stakeholders.
7. Requires active stakeholder participation: the taxonomy of objectives requires active stakeholder participation to identify and rank objectives, which may be difficult to achieve in some cases.
8. There may be a lack of consensus among stakeholders: Stakeholders may have different views and perspectives on the objectives of the system, which can lead to a lack of consensus and difficulties in identifying and ranking objectives.
9. Does not provide a global view of the system: the objectives taxonomy focuses on the objectives of the system, but does not provide a global view of the system, including its architecture, functionalities, constraints and non-functional requirements.
10. Does not take into account constantly changing requirements: System requirements and objectives may change constantly during the project lifecycle, which means that the objectives taxonomy needs to be constantly updated and revised to maintain its relevance and effectiveness.

## 7. PROPOSALS FOR FURTHER STUDIES

The following are some proposals for studies that want to follow this line of research.

1. Validate the effectiveness of goal taxonomy in different application contexts, such as software development, information systems, control systems, etc.
2. Investigate how goal taxonomy can be combined with other requirements analysis techniques to obtain a more complete understanding of system goals and user needs.
3. Evaluate the influence of cognitive and confirmation biases on the identification and classification of goals using goal taxonomy.
4. Develop automated tools and methods to facilitate the application of target taxonomy and reduce the costs and time required to perform it.
5. Analyse how goal taxonomy can be integrated with agile software development methods and other systems development frameworks.
6. Explore how goal taxonomy can be used to identify and mitigate risks in systems development.
7. Investigate how the goal taxonomy can be adapted for different types of systems and organisations.
8. Study how goal taxonomy can be used in the design of artificial intelligence and machine learning systems.
9. Evaluate the effectiveness of goal taxonomy in identifying non-functional requirements and how these can be incorporated into goal classification.
10. Investigate how goal taxonomy can be used in the evaluation of system quality and user satisfaction.

## 8. BIBLIOGRAPHY

- Bloom, B. (1975). *Taxonomías de los objetivos de Educación Física*. Ed. MEC.
- Caus, N., & Perelló, I. (2002). *Las taxonomías de objetivos y su valor didáctico. Taxonomías del ámbito motor: aplicaciones prácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física*. En N. Caus, A.J. Ruiz, I. Perelló, y F.C. Ruiz (2002), *Temario para la preparación de oposiciones, Educación Física, Volumen I*. (pp-41-56). Mad.
- Harrow, A. (1978). *Taxonomías del ámbito psicomotor*. Ateneo.
- Jewet, A.E. (1971). *Curriculum design: purposes and processes in physical education teaching-learning*. A.A.H.P.E.R.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Universidad de Valencia.
- Rodríguez, J. (2003). *Taxonomías de objetivos*. No publicado. Granada.
- Rodríguez, F. J., Herraiz, M., & Martínez, A. (2010). *Las competencias básicas y la programación didáctica*. Centro de Profesores de Cuenca.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Gymnos.
- Sánchez Bañuelos, F. (coord) (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Prentice Hall.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kintsch, W. (1979). *On modeling comprehension*. *Educational Psychologist*, 1, 3–14.
- Klausner, S. Z. (1965). *The quest for self-control*. Free Press.
- Klausmeier, H. J. (1985). *Educational psychology (5th ed.)*. Harper & Row.
- Klausmeier, H. J., & Sipple, T. (1980). *Learning and teaching concepts*. Academic Press.
- Kleinsasser, A. (1991, September). *Rethinking assessment: Who's the expert?* Paper presented at the Casper Outcomes Conference. Casper
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. J., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. McKay.
- Krathwohl, D. R., & Payne, D. A. (1971). *Defining and assessing educational objectives*. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (pp. 17–45). American Council on Education.
- Kreitzer, A. E., & Madaus, G. F. (1994). *Empirical investigations of the hierarchical structure of the taxonomy*. In L. W. Anderson & L. A. Sosniak (Eds.), *Bloom's taxonomy: A forty-year retrospective: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 64–81). University of Chicago Press.

## “NEUROCIENCIA Y ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA”

---

JOSE J. HORNO TOMÉ

*Centro Universitario San Isidoro (Sevilla)*

JULIO FUENTESAL GARCÍA

*Universidad Politécnica de Madrid (Madrid)*

ALBERTO MARTÍN BARRERO

*Centro Universitario San Isidoro (Sevilla)*

### 1. INTRODUCCIÓN

#### 1.1 LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL.

Las actividades físicas en el medio natural se han convertido en una forma popular y atractiva de ejercicio físico en la sociedad actual. Según Mora, Zagalaz y Cachón (2019), estas actividades pueden definirse como "aquellas que se realizan en un entorno natural, ya sea en la montaña, el bosque, la playa o el río" (p. 44). El medio natural ofrece una amplia variedad de opciones para realizar actividad física, desde caminar, correr o andar en bicicleta hasta actividades más extremas como la escalada o el barranquismo.

Diversos estudios han demostrado los beneficios de las actividades físicas en el medio natural para la salud y el bienestar físico y psicológico. Por ejemplo, O'Brien y Murray (2007) señalan que el contacto con la naturaleza puede reducir los niveles de estrés y ansiedad, mejorar el estado de ánimo y la autoestima, y promover una mayor sensación de bienestar en general.

Asimismo, se ha demostrado que las actividades físicas en el medio natural pueden ser beneficiosas para la mejora de habilidades cognitivas y emocionales. Por ejemplo, Kuo y Taylor (2004) sugieren que el contacto

con la naturaleza puede mejorar la atención y la memoria de trabajo, así como reducir la fatiga mental.

En cuanto a la práctica de estas actividades, es importante tener en cuenta la seguridad y la preparación física previa, tal y como señalan Gómez-López, Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2014). La formación en técnicas de seguridad, la evaluación del nivel físico y la planificación adecuada de las rutas y actividades son factores clave para minimizar los riesgos y maximizar los beneficios de la práctica de estas actividades.

En resumen, las actividades físicas en el medio natural pueden ofrecer una alternativa saludable y atractiva para la práctica de ejercicio físico. Su práctica puede tener beneficios para la salud física, emocional y cognitiva, siempre y cuando se realice con precaución y preparación adecuada.

## 1.2. LA NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación es una disciplina que se enfoca en el estudio del funcionamiento del cerebro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, analizando el desarrollo del cerebro humano y su reacción a los estímulos que se transforman en conocimientos (Ferrández & García, 2019). Para lograr un proceso óptimo, la emoción y la motivación son clave (Jensen, 2008). La introducción de la neuroeducación en el aula puede transformar la manera de dar clase y abordar las diferentes materias (Hernández & Alvarado, 2017).

El estudio del cerebro se ha desarrollado desde los años 60 y 80, cuando se descubrieron las cualidades de los hemisferios cerebrales y se inició el estudio del cerebro desde el área del cognitivismo, que se enfoca en cómo la mente construye el conocimiento (Ortiz & Martín, 2017). Este enfoque surge como una alternativa al conductismo que se enfocaba exclusivamente en el uso de recompensas y castigos para enseñar (Skinner, 1953).

La importancia del contacto con la naturaleza en la salud cerebral y mental ha sido destacada por la neurociencia, especialmente en las experiencias de "awe" o "reverencia" ante entornos naturales e imponentes

(Keltner & Haidt, 2003). Las experiencias de "awe" generan empatía social y elevan el nivel de compromiso del individuo con su colectivo social (Shiota, Keltner, & Mossman, 2007). Las personas que han vivido este tipo de experiencias son más propensas a colaborar y ayudar a sus semejantes (Piff, Dietze, Feinberg, Stancato, & Keltner, 2015).

Las citocinas son pequeñas proteínas que son cruciales para controlar el crecimiento y la actividad de otras células del sistema inmunitario y las células sanguíneas (Liu, Zhang, & Li, 2020). Cuando se liberan, envían una señal al sistema inmunitario para que cumpla con su función.

Las citocinas son moléculas que actúan como señales de comunicación entre células del sistema inmunológico y otros sistemas del cuerpo humano. Estas proteínas son producidas por diversos tipos de células, como los linfocitos, los macrófagos y los fibroblastos, y su función es coordinar y regular las respuestas inmunológicas, inflamatorias y hematopoyéticas.

Cuando el cuerpo humano se encuentra bajo estrés, ya sea por una infección, una lesión o cualquier otro estímulo, las células inmunológicas liberan citocinas como parte de la respuesta inflamatoria y la activación del sistema inmunitario. Esto puede generar un aumento de la producción de ciertas citocinas, como el factor de necrosis tumoral alfa (TNF- $\alpha$ ), la interleucina-6 (IL-6) y el interferón gamma (IFN- $\gamma$ ), entre otras.

Este aumento de citocinas puede tener efectos beneficiosos en el cuerpo, como la activación del sistema inmunológico para combatir una infección o la promoción de la reparación de tejidos dañados. Sin embargo, también puede tener efectos perjudiciales si se produce de manera excesiva o prolongada, ya que puede causar inflamación crónica y daño a los tejidos y órganos del cuerpo.

Por lo tanto, es importante mantener un equilibrio adecuado en la producción de citocinas para garantizar una respuesta inmunológica efectiva sin causar daño a los tejidos. Además, se están investigando diversas formas de manipular la producción de citocinas para el tratamiento de enfermedades autoinmunitarias, inflamatorias y cancerosas, entre otras.

### 1.3 LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL Y LA NEUROEDUCACIÓN.

Las actividades físicas en el medio natural pueden tener efectos positivos en la cognición y el aprendizaje, como sugieren algunos estudios de neuroeducación. Por ejemplo, Berman, Jonides y Kaplan (2008) afirman que el contacto con la naturaleza puede mejorar la capacidad de atención y la memoria de trabajo, lo que podría tener implicaciones importantes para el rendimiento académico y laboral.

Además, se ha demostrado que la práctica de actividades físicas en el medio natural puede promover la creatividad y la resolución de problemas, según algunos autores como Atchley, Strayer y Atchley (2012). Estos autores sugieren que el contacto con la naturaleza puede mejorar la capacidad de pensamiento divergente, lo que se relaciona con la capacidad para generar múltiples soluciones creativas a un problema.

Por otro lado, algunas investigaciones han estudiado los efectos de la práctica de actividades físicas en el medio natural en el cerebro y la plasticidad neuronal. Por ejemplo, Hansen-Ketchum, Halpenny y Collins (2015) señalan que la práctica de actividades físicas en el medio natural puede aumentar la producción de proteínas que promueven la supervivencia y el crecimiento neuronal, lo que podría tener efectos positivos a largo plazo en la cognición y el aprendizaje.

En cuanto a la implementación de estas prácticas en el ámbito educativo, algunos autores como Donnelly y Lambourne (2011) sugieren que las actividades físicas en el medio natural podrían tener beneficios en la mejora del rendimiento académico y la atención en el aula. Estos autores proponen la implementación de pausas activas en el medio natural durante la jornada escolar como una forma efectiva de promover el aprendizaje y la salud física y mental.

En conclusión, las actividades físicas en el medio natural pueden tener efectos positivos en la cognición y el aprendizaje, según algunas investigaciones de neuroeducación. Su implementación en el ámbito educativo podría tener beneficios importantes en el rendimiento académico y la salud física y mental de los estudiantes.

## 2. OBJETIVOS

En la actualidad, existe una creciente necesidad de innovar en la enseñanza y el aprendizaje, y de ofrecer nuevas experiencias educativas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y competencias necesarias para su vida personal y profesional.

En este sentido, la conexión entre la neurociencia y las actividades en el medio natural, la realización de experiencias AWE, marcar valores como objetivos a través de la realización de actividades físicas en el medio natural y hacer inmersiones con el alumnado en un entorno natural con los contenidos propios de la asignatura, son objetivos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal y social del estudiante.

En este contexto, este trabajo tiene como objetivo analizar y discutir la importancia de estos objetivos en la educación superior, así como su impacto en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades personales y sociales de los estudiantes.

- Conectar la neurociencia y las actividades en el medio natural.
- Realizar con el alumnado universitario, experiencias AWE.
- Marcar valores como objetivos a través de la realización de actividades físicas en el medio natural.
- Hacer inmersiones con el alumnado en un entorno natural con los contenidos propios de la asignatura.

### 2.1. VALORES A CONSEGUIR, MARCADOS COMO OBJETIVOS

- Actividades de presentación, distensión, familiarización y conocimiento; disponibilidad, cortesía, amistad, alegría.
- Actividades de redescubrimiento sensorial; autorreflexión, sinceridad, equilibrio interior.
- Actividades de afirmación, autovaloración y sentimiento del valor propio; autoestima, respeto a sí mismo.

- Actividades de comunicación, cooperación simple e interrelación; cooperación, compartir, disponibilidad, generosidad, respeto.
- Actividades de confianza y técnicas básicas; disponibilidad, fraternidad.

## 2.2. VALORES A CONSEGUIR, MARCADOS COMO OBJETIVOS

- Actividades de cooperación compleja, reto, resolución de problemas y conflictos; generosidad, tolerancia, creatividad, compartir.
- Actividades de iniciativa, decisión e instinto; autoestima, equilibrio interior, capacidad de decisión.
- Actividades de responsabilidad y aventura, técnicas complejas; sabiduría, responsabilidad, respeto a los demás y a uno mismo.
- Actividades de asimilación y reflexión; autorreflexión, equilibrio interior, sabiduría.

## 3. METODOLOGÍA

A nivel metodológico, el programa Lifes-PRO: (Teaching Life Skills program in group) parte de las vivencias de años de experiencia viendo cómo en nuestras clases, experimentan una transformación, que va más allá de formarse en las competencias propias del cuerpo.

Lo social, lo emocional y lo cognitivo están presentes en cada sesión y en cada propuesta.

Lifes-PRO es un programa diseñado para mejorar la calidad de vida de las personas mayores y prevenir el deterioro cognitivo y físico. Para lograr estos objetivos, es fundamental contar con una metodología adecuada que permita implementar de manera efectiva y eficiente el programa. A continuación, se presentan algunas propuestas metodológicas para el desarrollo del programa Lifes-PRO:

1. Evaluación inicial: El primer paso para implementar el programa Lifes-PRO es realizar una evaluación inicial de cada uno de los participantes. Esta evaluación debe incluir una valoración física, cognitiva y emocional para determinar el estado de salud general y las específicas de cada persona. Esta evaluación debe ser realizada por profesionales capacitados en geriatría y gerontología.
2. Diseño personalizado del programa: En función de los resultados obtenidos en la evaluación inicial, se debe diseñar un programa personalizado para cada participante. Este programa debe incluir ejercicios físicos y mentales específicos, así como estrategias para mejorar la calidad de vida y prevenir el deterioro cognitivo.
3. Sesiones grupales y personalizadas: Las sesiones del programa Lifes-PRO pueden ser tanto grupales como personalizadas, dependiendo de las necesidades de cada participante. Las sesiones grupales permiten fomentar el compañerismo y la motivación, mientras que las sesiones personalizadas permiten trabajar de manera más específica en las necesidades individuales de cada participante.
4. Incorporación de tecnología: El programa Lifes-PRO puede incorporar tecnología para mejorar la experiencia de los participantes y el monitoreo de su progreso. Por ejemplo, se pueden utilizar dispositivos portátiles para monitorear la actividad física y los signos vitales, o juegos digitales para mejorar la función cognitiva.
5. Evaluación continua: Es importante llevar a cabo una evaluación continua del programa Lifes-PRO para determinar su eficacia y realizar los ajustes necesarios. Esto puede incluir encuestas de satisfacción de los participantes, evaluaciones físicas y cognitivas periódicas, y análisis de datos para evaluar el progreso de los participantes.

En conclusión, el programa Lifes-PRO es una iniciativa importante para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. Una metodología

adecuada es fundamental para implementar el programa de manera efectiva y eficiente. La evaluación inicial, el diseño personalizado del programa, las sesiones grupales y personalizadas, la incorporación de tecnología y la evaluación continua son algunas de las propuestas metodológicas que pueden ayudar a lograr los objetivos del programa.

### 3.1 PUNTO DE INICIO

El punto de inicio será la realización de la semana verde formativa. En ella el alumnado se desplaza a una zona de montaña, alejada de la ciudad. Durante estos tres días y dos noches, podrán experimentar las sensaciones al realizar actividades en el medio natural, propias como escalada, rapel, orientación, etc.

La neuroeducación es una disciplina que se encarga de estudiar cómo el cerebro humano aprende y procesa la información. En el contexto de la semana verde formativa, esta disciplina puede resultar de gran utilidad para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Durante estos tres días y dos noches, los estudiantes tendrán la oportunidad de realizar actividades en el medio natural, como escalada, rapel, orientación, entre otras. Estas actividades pueden ser muy beneficiosas para el desarrollo cognitivo de los alumnos, ya que implican el uso de habilidades y destrezas que estimulan el cerebro de diferentes maneras.

Por ejemplo, la escalada y el rapel pueden mejorar la capacidad de concentración y la toma de decisiones en situaciones de estrés. La orientación, por su parte, estimula la capacidad de planificación y la memoria espacial. Estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje y pueden ser transferidas a otras áreas de la vida.

Además, el hecho de realizar estas actividades en un entorno natural puede tener un impacto positivo en el bienestar emocional y físico de los estudiantes. La naturaleza ha demostrado tener efectos positivos en el cerebro humano, como reducir los niveles de estrés y ansiedad, mejorar el estado de ánimo y aumentar la creatividad.

En conclusión, la semana verde formativa puede ser una excelente oportunidad para integrar la neuroeducación en el aprendizaje de los

alumnos. La combinación de actividades en el medio natural y el conocimiento de cómo funciona el cerebro humano pueden potenciar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes.

### 3.2 SEGUNDO CONTACTO

El segundo contacto será la realización de la semana blanca formativa. En ella el alumnado se desplaza a la zona de Sierra Nevada, Durante estos cuatro días y tres noches, podrán experimentar las actividades de esquí y snowboard.

La realización de actividades físicas en el medio natural, como el esquí y el snowboard en Sierra Nevada durante la semana blanca formativa, puede tener un impacto positivo en el proceso de aprendizaje y en la neuroeducación de los estudiantes. Según la teoría del aprendizaje experiencial, las experiencias vividas en primera persona a través de la práctica de actividades en el medio natural son más significativas para el aprendizaje que el simple aprendizaje teórico. Además, al experimentar situaciones nuevas y retadoras, el alumno puede desarrollar habilidades cognitivas, socioemocionales y físicas, como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la adaptabilidad, la resiliencia y la autoconfianza, que son claves para su éxito académico y personal.

En cuanto a la neuroeducación, la práctica de actividades físicas en el medio natural también puede tener efectos beneficiosos en el cerebro y en el proceso de aprendizaje. Según varios estudios, la exposición a la naturaleza y la realización de actividades en el medio natural puede reducir el estrés, mejorar la concentración, la memoria y la creatividad, y estimular la producción de neurotransmisores como la dopamina y la serotonina, que están relacionados con el bienestar y el aprendizaje. Además, la práctica de actividades físicas en la nieve puede involucrar diferentes sistemas sensoriales y estimular la integración sensorial, lo que puede mejorar la percepción espacial y la coordinación motora.

En resumen, la semana blanca formativa en Sierra Nevada no solo ofrece una oportunidad para disfrutar de actividades físicas en el medio natural, sino que también puede tener efectos positivos en el aprendizaje y la neuroeducación del alumnado. Al integrar la educación en el medio

natural, se pueden fomentar experiencias significativas, habilidades importantes y beneficios para la salud mental y cognitiva de los estudiantes.

### 3.3 PUESTA EN MARCA

La puesta en marcha la realizaremos con la impartición de la asignatura de 2º curso del grado en ciencias de la actividad física y del deporte. Mezclaremos una metodología práctica con contenidos teóricos. El alumnado parte con la ventaja de las experiencias previas en la semana verde y semana blanca.

Con una metodología basada en un aprendizaje vivencial y fundamentada en experiencias, sensaciones y contenidos.

1º Contenidos prácticos buscando la motivación.

2º Contenidos teóricos buscando la comprensión de las experiencias.

## 4. RESULTADOS

Se llevó a cabo una evaluación tanto de los aspectos teóricos como prácticos de la asignatura, con el fin de evaluar el desempeño del alumnado. Además, se evaluaron las habilidades personales y sociales que se desarrollaron a lo largo del curso. Las experiencias vividas durante la realización de las actividades en el medio natural permitieron al alumnado superar diversos retos a través de la vivencia de emociones intensas.

La evaluación de los aspectos teóricos y prácticos de la asignatura, así como el desarrollo de habilidades personales y sociales, son temas relevantes en el campo de la educación. Según Goleman (1995), las emociones intensas experimentadas durante las actividades pueden tener un impacto significativo en el aprendizaje y la memoria, ya que las emociones están relacionadas con los procesos cognitivos. Por lo tanto, la educación emocional debería ser considerada como un elemento importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como mencionan Bisquerra (2000) y Brackett y Katulak (2006).

Por otro lado, la realización de actividades en el medio natural también puede tener un impacto positivo en el bienestar emocional del alumnado.

Según Ulrich (1984), el contacto con la naturaleza puede reducir el estrés y mejorar el estado de ánimo

#### 4.1. ÍTEMS DESTACADOS DEL CUESTIONARIO REALIZADO POR EL ALUMNADO.

Los ítems mencionados se refieren a una evaluación realizada por los estudiantes sobre la labor de un/a profesor/a en relación a la organización de las actividades y la impartición de contenidos en una asignatura determinada. Los estudiantes han valorado aspectos como la coordinación de las actividades teóricas y prácticas, la organización de las actividades en clase, la exposición de ejemplos prácticos, el fomento de un clima de trabajo y participación, la motivación de los estudiantes, el alcance de los objetivos de la asignatura y la satisfacción general con la labor del/a profesor/a. Estos aspectos son fundamentales para asegurar un aprendizaje efectivo y satisfactorio de los estudiantes, y la evaluación realizada proporciona una retroalimentación valiosa para el/la profesor/a con el fin de mejorar su labor docente.

- 6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas **4,67**.
- 9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase **4,61**.
- 13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura **4,64**.
- 16. Fomenta un clima de trabajo y participación **4,72**.
- 18. Motiva a los/las estudiantes para que se interesen por la asignatura **4,73**.
- 22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo en grupo, ...) han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura **4,70**.
- 23. Estoy satisfecho/a con la labor de este/a profesor/a **4,67**.

Los resultados de la evaluación muestran que el/a profesor/a ha logrado coordinar y organizar adecuadamente las actividades teóricas y prácticas de la asignatura. Además, los estudiantes valoran positivamente que el/a profesor/a exponga ejemplos prácticos que les permitan aplicar los contenidos teóricos de la asignatura en situaciones reales.

Asimismo, los estudiantes perciben que el/a profesor/a fomenta un clima de trabajo y participación en clase, lo que contribuye al aprendizaje y al desarrollo de habilidades sociales. Además, el/a profesor/a logra motivar a los estudiantes para que se interesen por la asignatura y participen activamente en las actividades desarrolladas.

Por último, los estudiantes considerando que las actividades realizadas (tanto teóricas como prácticas y de trabajo en grupo) han contribuido a alcanzar los objetivos de la asignatura, lo que demuestra que la planificación y ejecución de las actividades ha sido adecuada.

En general, los resultados indican que el/a profesor/a ha desempeñado su labor satisfactoriamente, lo que se refleja en la satisfacción general de los estudiantes con su desempeño. Estos resultados pueden ser útiles para seguir mejorando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la asignatura.

## 5. DISCUSIÓN

La conexión entre la neurociencia y las actividades en el medio natural es un objetivo que se encuentra en sintonía con los hallazgos recientes en el campo de la neuroeducación. La investigación ha demostrado que el aprendizaje está estrechamente vinculado a la emoción y la motivación, y que las experiencias en el medio natural generan emociones positivas y aumentan la motivación del estudiante para aprender. Por lo tanto, la realización de experiencias AWE con el alumnado universitario puede tener un impacto positivo en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal.

Además, marcar valores como objetivos a través de la realización de actividades físicas en el medio natural puede ser una estrategia efectiva para fomentar el desarrollo personal y social del estudiante. El entorno natural puede proporcionar un escenario ideal para reflexionar sobre cuestiones éticas y morales, así como para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo.

La realización de inmersiones en el entorno natural con los contenidos propios de la asignatura también puede ser una forma efectiva de

facilitar el aprendizaje significativo. Al vincular los conceptos teóricos con las experiencias prácticas en el medio natural, los estudiantes pueden comprender mejor los conceptos y aplicarlos a situaciones del mundo real.

En resumen, conectar la neurociencia y las actividades en el medio natural, realizar experiencias AWE, marcar valores como objetivos a través de la realización de actividades físicas en el medio natural y hacer inmersiones con el alumnado en un entorno natural con los contenidos propios de la asignatura son objetivos que pueden contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal y social del estudiante.

## 6. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas en este estudio muestran la importancia de la realización de actividades en el medio natural en el ámbito educativo. Los resultados han demostrado que los alumnos muestran una mayor fascinación por la asignatura cuando se realizan este tipo de actividades. Además, se ha observado que la realización de los contenidos prácticos ha fomentado el trabajo en equipo y la cooperación, lo que ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales en el alumnado. Asimismo, los estudiantes han destacado las experiencias positivas realizadas en el medio natural y en la evaluación de la asignatura, se ha evidenciado un alto porcentaje de habilidades sociales.

- El alumnado ha mostrado fascinación por la asignatura al realizar actividades en el medio natural.
- La realización de los contenidos prácticos ha fomentado el trabajo en equipo y la cooperación.
- Los alumnos han destacado las experiencias positivas realizadas en el medio natural.
- En la evaluación de la asignatura, hubo un alto porcentaje de habilidades sociales.
- La metodología empleada ha sido valorada satisfactoriamente por el alumnado con una media de 4,63 sobre 5.

Finalmente, se ha comprobado que la metodología empleada ha sido valorada satisfactoriamente por el alumnado, obteniendo una media de 4,63 sobre 5. Estos resultados subrayan la importancia de incluir actividades en el medio natural en el ámbito educativo, ya que no solo tienen un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

## 7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al alumnado que ha participado en el proyecto, por su dedicación, esfuerzo y compromiso durante todo el proceso. Vuestra participación ha sido fundamental para llevar a cabo este proyecto y los resultados obtenidos son el fruto de vuestro trabajo.

Asimismo, quiero agradecer al Centro Universitario San Isidoro por brindarnos la oportunidad de llevar a cabo este proyecto y por su apoyo y colaboración en todo momento. Gracias a su compromiso con la educación y la investigación, hemos podido realizar este proyecto y contribuir a la generación de nuevo conocimiento.

Sin la colaboración y el compromiso del alumnado y del Centro Universitario San Isidoro, este proyecto no habría sido posible. Por ello, reitero mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han hecho posible su realización.

## 8. REFERENCIAS

- Brackett, MA y Katulak, NA (2006). Inteligencia emocional en el aula: Formación basada en competencias para profesores y alumnos. En J. Ciarrochi, JP Forgas y JD Mayer (Eds.), *La inteligencia emocional en la vida cotidiana* (2ª ed., pp. 255-273). Prensa de Psicología.
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P., Hahn, K. S., Daily, G. C., & Gross, J. J. (2015). Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(28), 8567-8572.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. *Praxis Sociológica*, (2),37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/324/32400203.pdf>

- Domínguez, E., & López-Pastor, V. (2019). La pedagogía universitaria en ciencias del deporte: estado actual y perspectivas de futuro. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 427, 7-18.
- Fernández-Balboa, JM, & Ortega, E. (2016). Actividades físicas en el medio natural y desarrollo sostenible. En JA Prieto (Ed.), *La actividad física en el medio natural* (pp. 71-86). Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- García, F. (2019). *Neuroeducación: del cerebro al aula*. Ediciones Morata.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Abraldes, JA (2019). Análisis de la percepción del alumnado de educación física sobre la actividad física en el medio natural. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (35), 195-200.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Libros de gallos.
- González, M., & Sánchez, J. (2018). La pedagogía del deporte en la naturaleza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(2), 123-135.
- Jiménez, J. (2018). *Actividad física en el medio natural*. Ediciones Alpina.
- Martínez, P., & García, F. (2017). *Pedagogía de la actividad física en el medio natural*. Ediciones Pirámide.
- Medina, J. (2008). *Brain rules: 12 principles for surviving and thriving at work, home, and school*. Pear Press.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Prieto, JA y García, F. (2016). El medio natural como recurso educativo. En JA Prieto (Ed.), *La actividad física en el medio natural* (pp. 21-37). Ediciones Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ulrich, RS (1984). Ver a través de una ventana puede influir en la recuperación de la cirugía. *Ciencia*, 224(4647), 420-421.  
<https://doi.org/10.1126/science.6143402>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research.
- Rodríguez, M. y Ruiz, E. (2019). Beneficios de la actividad física en el medio natural para la salud mental. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 45-57.
- Sánchez, J.A. y González, M. (2018). Actividad física en el medio natural y educación ambiental. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 14(2), 89-100.

## EL ENTORNO SOCIAL EN LA FORMACIÓN DEL JUGADOR DE FÚTBOL. INFLUENCIA DE LOS PADRES

---

ALBERTO MARTÍN BARRERO

*Centro universitario San Isidoro*

PABLO CAMACHO LAZÁRRAGA

*Centro universitario San Isidoro*

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación deportiva es un proceso complejo que requiere de diversos factores que interactúan entre sí para que un jugador alcance su máximo potencial. Este proceso no solo implica el aprendizaje técnico-táctico del deporte, sino también el desarrollo personal y social del jugador. En este sentido, la formación deportiva no solo se limita a lo que ocurre en la pista o al campo de juego, sino que se extiende más allá de ello. La influencia del entorno social, la familia, los entrenadores y los compañeros de equipo son solo algunos de los factores que pueden influir en la formación deportiva de un jugador. Además, la formación deportiva es un proceso dinámico que evoluciona constantemente y que requiere de adaptación a las diferentes etapas de desarrollo del jugador. Es decir, la formación deportiva no es un proceso estático y lineal, sino que se adapta y se ajusta a las necesidades y características de cada jugador en cada momento.

En este contexto, la formación deportiva se ha convertido en un tema de gran importancia en el mundo del deporte. Cada vez son más los estudios e investigaciones que se realizan sobre este tema con el objetivo de comprender mejor los factores que influyen en la formación de un jugador y mejorar el proceso de formación en sí mismo.

En este trabajo, se analizará una de las variables que más influyen en la formación del jugador de fútbol, el contexto social, así como también se

discutirán algunas de las prácticas y comportamientos de los padres en el deporte de sus hijos que pueden tener un impacto en la formación deportiva.

Según diferentes investigaciones como la de Cumming et al. (2006) o Martín-Barrero et al. (2022), el ambiente social en el que se desenvuelven los jugadores de fútbol puede tener un papel crucial en su formación deportiva, indicando que el entorno social y las condiciones del ambiente pueden tener una influencia tan significativa o más que los factores genéticos (García et al., 2003).

Según Robles-Rodríguez et al. (2019), el entorno social es esencial para la formación deportiva, mientras que Merino, Arraiz, y Sabirón (2017) señalan que la familia es el elemento clave en la iniciación y continuidad de la práctica deportiva.

Es por ello, que es importante conocer cómo los elementos del entorno deportivo y social del jugador influyen en él, y orientarlo adecuadamente (Subotnik et al., 2011).

### 1.1. LA INFLUENCIA DEL ENTORNO FAMILIAR Y LOS PADRES

La influencia de los padres y del entorno familiar en el deporte es un tema ampliamente investigado en la literatura científica. Los estudios han demostrado que los padres tienen un papel fundamental en la formación deportiva de sus hijos, ya que pueden ser una fuente de motivación y apoyo, o pueden tener un impacto negativo en su motivación.

En primer lugar, los padres pueden motivar a sus hijos en la práctica deportiva al proporcionarles apoyo emocional y aliento. Los niños que reciben este tipo de apoyo tienen más probabilidades de disfrutar del deporte y de mantener su interés a largo plazo. Además, los padres pueden fomentar la motivación de sus hijos al involucrarse activamente en su práctica deportiva, asistiendo a sus partidos y entrenamientos, y brindándoles el material deportivo necesario para que puedan desarrollar su actividad con comodidad.

Sin embargo, la presión de los padres para que sus hijos tengan éxito en el deporte puede ser contraproducente y afectar negativamente la

motivación de los niños. Cuando los padres ponen demasiado énfasis en el éxito en el deporte, pueden generar un ambiente de presión que desmotiva a sus hijos y les hace sentir que están siendo obligados a practicar un deporte en el que no están interesados.

Por otro lado, los padres también pueden tener un impacto negativo en la motivación de sus hijos al criticarlos constantemente o compararlos con otros niños. Los comentarios negativos o la falta de reconocimiento por el esfuerzo realizado pueden hacer que los niños pierdan el interés en la práctica deportiva.

La formación deportiva del atleta incluye el análisis de la influencia de su entorno familiar, particularmente la interacción con sus padres, según Martínez et al. (2008). Este estudio encontró que la familia y amigos son los principales motivadores en la práctica deportiva de los sujetos de iniciación deportiva. Trabajos como el de Sáenz-López et al. (2006) indican que la influencia de la familia es crucial, ya que es esencial tener un entorno cercano y estructurado para garantizar una formación adecuada. Los padres son una figura importante en la vida de los niños y adolescentes que practican deportes, ya que pueden afectar tanto su participación en el deporte como su rendimiento y motivación, lo cual refuerza Cote et al. (1995) afirmando en su investigación que el papel de la familia es un factor clave en la formación de jóvenes deportistas.

Existen diversas actitudes y comportamientos de los padres que pueden influir en la participación deportiva de sus hijos. A continuación, se presentan algunas de las más relevantes con citas bibliográficas que las respaldan:

#### 1.1.1. Presión excesiva para ganar

La presión de los padres para que sus hijos ganen puede ser contraproducente, ya que puede afectar negativamente el disfrute del deporte y la autoestima de los niños. Según una investigación realizada por Smoll y Smith (2002), los padres que enfatizan demasiado la victoria pueden aumentar la ansiedad y la presión en sus hijos, lo que puede llevarlos a abandonar el deporte o a sentirse desmotivados. La presión por ganar en el deporte por parte de los padres puede tener consecuencias negativas en el bienestar emocional y el rendimiento deportivo de los hijos. Los

padres a menudo ven el éxito deportivo de sus hijos como un reflejo de su propia habilidad como padres y, por lo tanto, pueden ejercer una gran presión para que sus hijos ganen en los deportes. Un estudio realizado por Brustad (1993) encontró que los padres que presionan a sus hijos para que ganen en los deportes pueden aumentar los niveles de ansiedad de los niños, lo que a su vez puede llevar a una disminución del rendimiento deportivo. Otro estudio realizado por Smoll y Smith (1996) encontró que los niños que experimentan presión excesiva de sus padres para ganar en los deportes son más propensos a abandonar la actividad deportiva. Además, la presión por ganar puede tener un impacto negativo en la relación entre padres e hijos. En un estudio realizado por Gould et al. (1996), se encontró que la presión por ganar de los padres puede disminuir la calidad de la relación entre padres e hijos. Los padres que priorizan la victoria deportiva de sus hijos sobre su bienestar emocional pueden generar tensión y estrés en la relación. Es importante tener en cuenta que los niños tienen diferentes niveles de habilidad y no todos pueden ser campeones en su deporte. La presión por ganar de los padres puede ser perjudicial para los niños que no tienen la capacidad o el interés suficiente en el deporte para competir en un nivel alto. Los padres deben enfatizar la importancia de la participación en el deporte y del desarrollo de habilidades deportivas en lugar de centrarse exclusivamente en la victoria.

### 1.1.2. Comportamientos agresivos

Los padres que tienen comportamientos agresivos durante los eventos deportivos pueden dañar la autoestima y la confianza de sus hijos. Según un estudio realizado por Shields y Bredemeier (1995), los niños cuyos padres se comportan agresivamente tienen más probabilidades de mostrar comportamientos similares en el campo de juego y en su vida diaria. La práctica deportiva de los niños y jóvenes puede verse afectada no solo por su propio rendimiento y motivación, sino también por el comportamiento de los padres en la cancha. En muchos casos, la presencia de padres agresivos o que ejercen presión excesiva sobre sus hijos para que ganen puede tener consecuencias negativas en el desempeño deportivo y en la salud emocional de los niños. Un estudio llevado a cabo por

Shields y Bredemeier (1995) encontró que el comportamiento agresivo de los padres en los eventos deportivos juveniles estaba asociado con una mayor probabilidad de comportamiento agresivo por parte de los niños. Otro estudio realizado por Smoll y Smith (2002) encontró que el comportamiento de los padres puede influir en la motivación de los niños para practicar deportes a largo plazo. La presión de los padres para que sus hijos ganen en el deporte puede llevar a comportamientos agresivos en la cancha y a una menor satisfacción en el deporte. Los padres que gritan o abuchean a los árbitros, entrenadores y otros jugadores pueden influir en el comportamiento de sus hijos y contribuir a una atmósfera poco saludable en el terreno de juego. Esto puede desalentar a los niños a seguir practicando deportes y tener efectos negativos en su autoestima y desarrollo emocional. También, los padres que adoptan un enfoque más positivo y constructivo pueden influir en el desempeño deportivo de sus hijos de manera más efectiva. Los padres que brindan apoyo emocional y animan a sus hijos a mejorar en lugar de enfocarse en la victoria, tienen hijos que están más motivados para seguir practicando deportes y tienen un mayor compromiso con el deporte a largo plazo. Es importante que los padres se involucren activamente en la vida deportiva de sus hijos de una manera positiva y saludable. Los padres pueden brindar apoyo emocional y animar a sus hijos a que disfruten del deporte en lugar de enfocarse solo en ganar. También pueden fomentar una atmósfera respetuosa y alentar a sus hijos a respetar a los árbitros, entrenadores y otros jugadores.

### 1.1.3. Apoyo emocional

El apoyo emocional y la motivación positiva son cruciales para el éxito y la felicidad en el deporte. Un estudio realizado por Gould, Lauer y Rolo (2008) encontró que los padres que brindan apoyo emocional y motivación positiva tienen más probabilidades de tener hijos que disfrutan y permanecen en el deporte. La relación entre padres e hijos en el deporte puede ser crucial para el éxito y la felicidad del joven atleta. Uno de los aspectos más importantes en esta relación es el apoyo emocional que los padres brindan a sus hijos. La investigación ha demostrado consistentemente que un ambiente emocional positivo en el hogar puede

conducir a una mayor motivación y logros deportivos para los jóvenes atletas. Los padres pueden brindar apoyo emocional de varias maneras. En primer lugar, es importante que los padres fomenten una actitud positiva hacia la práctica deportiva de sus hijos. Esto significa no sólo animarlos a jugar y a hacerlo bien, sino también enfatizar la importancia de disfrutar el proceso y no sólo el resultado final. Los padres que se enfocan exclusivamente en el éxito y la victoria pueden generar una presión innecesaria y un estrés adicional en sus hijos, lo que puede afectar negativamente su rendimiento y su bienestar emocional (Rebold et al., 2016). Además, los padres pueden ofrecer apoyo emocional a través de su presencia y su participación activa en los eventos deportivos de sus hijos. Esto puede significar asistir a los partidos, entrenamientos y competencias, y mostrar interés genuino en el desempeño de sus hijos. Los padres que están presentes y apoyan activamente a sus hijos pueden ayudar a aumentar su autoconfianza y su motivación en el deporte. Otro aspecto importante del apoyo emocional de los padres en el deporte es la comunicación efectiva. Los padres deben estar dispuestos a escuchar a sus hijos y a brindar retroalimentación constructiva en lugar de criticarlos o juzgarlos. La comunicación efectiva puede ayudar a fomentar un ambiente emocional saludable en el hogar y promover una relación de confianza entre padres e hijos (Rebold et al., 2016).

#### 1.1.4. Participación activa

Los padres que participan activamente en los eventos deportivos de sus hijos, como asistir a los partidos y entrenamientos, pueden fomentar una mayor conexión y compromiso con el deporte. Según un estudio realizado por Smoll y Smith (2006), la participación activa de los padres puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales positivas. La participación activa de los padres en el deporte de sus hijos es un tema que ha sido ampliamente investigado en la literatura científica. Varios estudios sugieren que la implicación positiva de los padres en el deporte puede tener un impacto significativo en la motivación, el rendimiento y la satisfacción de los niños y jóvenes deportistas (Holt et al., 2017; Smoll y Smith, 2006). En primer lugar, los padres pueden influir en la motivación de sus hijos mediante la creación de un

ambiente de apoyo y aliento. Ya se conoce que la percepción de apoyo de los padres estaba positivamente relacionada con la motivación intrínseca de los jóvenes deportistas. Es decir, los niños que perciben un mayor apoyo emocional por parte de sus padres, están más motivados por la práctica deportiva. Además, la presencia física y emocional de los padres en los eventos deportivos de sus hijos también puede ser muy importante. Los padres que asisten a los partidos y competencias de sus hijos pueden transmitirles el mensaje de que valoran y apoyan su esfuerzo y dedicación. Asimismo, la presencia de los padres en los eventos deportivos también puede ser una oportunidad para que los niños aprendan a manejar la presión y los nervios. Por otro lado, la implicación de los padres en el deporte también puede tener un impacto positivo en el rendimiento deportivo de los niños. Los padres pueden ayudar a sus hijos a establecer metas realistas y a desarrollar habilidades como la planificación y la toma de decisiones (Holt et al., 2017). Además, la retroalimentación positiva y constructiva de los padres también puede ser muy útil para que los niños mejoren su técnica y su estrategia en el deporte.

Smoll y Smith (2002) analizan la importancia de los padres en la formación y su impacto en el desarrollo deportivo de los niños. En este trabajo concluyen que los padres que son entrenadores pueden tener una influencia positiva o negativa en el desarrollo de los niños, dependiendo de su comportamiento y actitudes.

Por otro lado, Holt et al. (2009) examina los estilos y prácticas de crianza de los padres en el deporte juvenil y su relación con el bienestar y la motivación de los niños. Los resultados indican que los padres que adoptan un enfoque orientado al ego y enfatizan el rendimiento pueden tener un impacto negativo en el bienestar psicológico de los niños y su motivación intrínseca.

En un estudio realizado en tenis Gould et al., (2008) analizan la percepción de los entrenadores de tenis juvenil sobre el papel de los padres en el éxito deportivo de los niños. Los resultados muestran que los entrenadores ven a los padres como una influencia importante en el desarrollo deportivo de los niños, pero también señalan la necesidad de que los padres adopten un papel más de apoyo y menos de presión en el deporte de sus hijos.

Estos aspectos influyen considerablemente sobre la adherencia a la práctica deportiva de los niños y niñas, siendo el abandono de la práctica deportiva por parte de los hijos es un tema que preocupa a muchos padres, entrenadores y profesionales de la salud. La práctica deportiva no solo tiene beneficios físicos, sino también psicológicos y sociales, por lo que es importante fomentarla desde temprana edad. Sin embargo, es común que muchos niños y jóvenes abandonen la práctica deportiva antes de alcanzar sus objetivos. ¿Cuál es la razón detrás de esto? En muchos casos, la influencia de los padres puede ser un factor clave.

Los padres pueden ser una fuente de motivación para sus hijos en el deporte, pero también pueden ser una fuente de presión y estrés. Si los padres tienen altas expectativas sobre el rendimiento deportivo de sus hijos, pueden ponerles una gran presión para tener éxito y desempeñarse bien en todo momento. Esto puede llevar a que los hijos se sientan abrumados y desmotivados, lo que a su vez puede llevar al abandono de la práctica deportiva.

Por otro lado, los padres que no tienen interés en el deporte o que no apoyan la práctica deportiva de sus hijos también pueden influir en el abandono. Si los hijos sienten que sus padres no valoran el deporte o no les dan el apoyo necesario, pueden sentirse desmotivados y abandonar la práctica deportiva.

Otro factor que puede influir en el abandono de la práctica deportiva por parte de los hijos es el excesivo control y dirección por parte de los padres. Si los padres controlan en exceso la práctica deportiva de sus hijos, les quitan la capacidad de tomar decisiones y de disfrutar del deporte de manera autónoma. Esto puede llevar a que los hijos se sientan frustrados y pierdan el interés en la práctica deportiva.

También es importante destacar la influencia de los padres en la creación de un ambiente deportivo positivo o negativo. Si los padres fomentan la competencia desleal, el conflicto y la crítica constante hacia otros deportistas, entrenadores o árbitros, pueden crear un ambiente tóxico que desmotiva a sus hijos. En cambio, si los padres fomentan la cooperación, el respeto y el fair play, pueden crear un ambiente deportivo positivo que motive a sus hijos a seguir practicando.

Por último, los padres pueden influir en el abandono de la práctica deportiva de sus hijos al no reconocer y valorar el esfuerzo y el progreso de sus hijos. Si los padres solo valoran los resultados y el éxito, pueden hacer que sus hijos se sientan desmotivados e infravalorados, especialmente si no logran alcanzar sus objetivos. En cambio, si los padres valoran el esfuerzo y el progreso de sus hijos, pueden hacer que sus hijos se sientan motivados y con confianza para seguir practicando.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

- Conocer que percepción tienen los niños sobre el comportamiento y las actitudes que tienen sus padres durante la competición y que ambiente se genera en torno a ellos en el fútbol de formación.

## 3. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo de carácter transversal, donde participaron un total de 14 sujetos de categoría benjamín de un club de fútbol de sexo masculino. *Edad* ( $10.15 \pm 0.45$  años).

Como instrumento se utilizó el instrumento de evaluación el cuestionario CHOPMD (Garrido et al., 2010), seleccionando las dimensiones de competición, con un total de 6 preguntas y la dimensión ambiente, con un total de 3 preguntas con una escala de tipo Likert de 1-5, donde 1 es nada o nunca y 5 es siempre o mucho.

Como procedimiento se llevaron a cabo las siguientes acciones: i) después de obtener permiso por parte del club, entrenadores y padres para llevar a cabo el estudio, se inició la recogida de datos. ii) El investigador se reunió con cada uno de los diferentes equipos al final de una sesión de entrenamiento y los participantes completaron el cuestionario. Es importante resaltar que todos los jugadores participaron voluntariamente en el estudio, correspondiendo con la totalidad de jugadores del club en estas categorías.

Como análisis estadístico se realizó un análisis estadístico descriptivo para obtener los valores promedio ( $M$ ) y la desviación típica ( $DT$ ).

#### 4. RESULTADOS

**TABLA 1.** Preguntas relacionadas con la variable competición.

<b>COMPETICIÓN</b>
1C.Lo más importante para tus padres es que ganes
2C.A tus padres les gusta que ganes siempre
3C.A tus padres les importa que pierdas
4C.A tus padres les gustaría que fueses un campeón/a

Fuente: elaboración propia

**TABLA 2.** Media y desviación típica de las preguntas de la variable competición.

<b>Pregunta</b>	<b>1C</b>	<b>2C</b>	<b>3C</b>	<b>4C</b>
M	2,1	2,5	2,4	4,1
DT	1,2	1,6	1,4	1,1

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 2, los valores mas destacas son para la pregunta 4, “A tus padres les gustaría que fueses un campeón/a” donde hubo una tendencia a siempre.

**TABLA 3.** Preguntas relacionadas con la variable ambiente.

<b>AMBIENTE</b>
1A.Tus padres consideran adecuada la forma en la que te entrena tu entrenador
2A.Tus padres se enfadan con el entrenador si estás de suplente
3A¿Estás tranquilo cuando te ven jugar al fútbol?

Fuente: elaboración propia

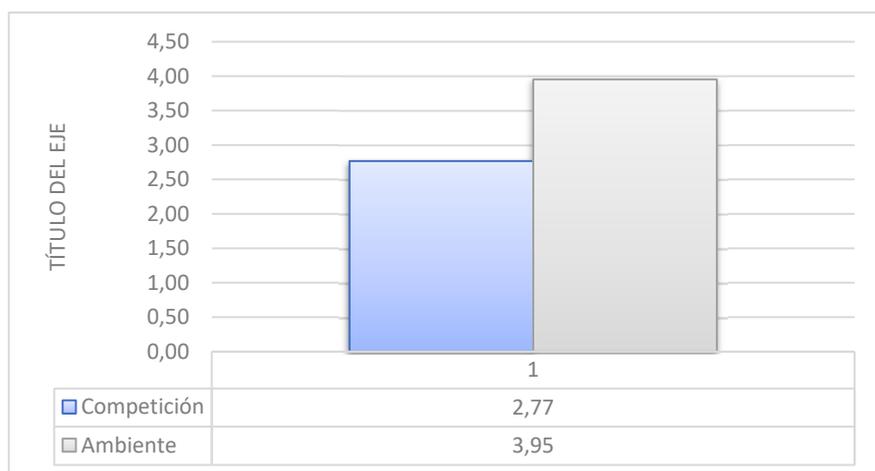
**TABLA 4.** Media y desviación típica de las preguntas de la variable ambiente.

Pregunta	1ª	2A	3A
M	4,6	1,5	3,9
DT	0,6	0,7	1,4

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 3, los valores más destacados son para la pregunta 1, “Tus padres consideran adecuada la forma en la que te entrena tu entrenador” donde hubo una tendencia a siempre.

**GRÁFICO 1.** Valoración de los deportistas sobre la competición y el ambiente que generan los padres en su práctica deportiva.



Fuente: elaboración propia

Como se observa en el gráfico 1, los valores indican que los padres le dan un valor medio a la competición (M=2.77) pero que a la vez generan un ambiente positivo (M=3.95).

## 6. CONCLUSIONES

Los niños percibieron que los padres normalmente le daban cierto valor a la competición, pero que también generaban un buen ambiente durante su práctica deportiva. En futuras investigaciones sería interesante aumentar la muestra del estudio, con el fin de poder obtener resultados más

representativos. Estos variables son interesantes para conocer que contexto educativo se está desarrollando en la formación deportiva del jugador de fútbol.7.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Nos gustaría agradecer la participación a todos aquellos padres y madres que participaron desinteresadamente con el único fin de mejorar la actividad deportiva de sus hijos. También a los niños y a su club de fútbol que tantas facilidades nos han dado para que se pueda desarrollar de la mejor manera posible.

## 8. REFERENCIAS

- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5(3), 210-223.
- Cumming, S., Battista, R.A., Standage, M., Ewing, M.E. y Malina, R.M. (2006). Estimated maturity status and perceptions of adult autonomy support in youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 24 (10), 1039-1046.
- García, J., Campos, J., Lizaur, P. y Pablo, C. (2003). *El talento deportivo. Formación de élites deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N. (1996). Parents' relationships with their children in competitive youth sport: Part II. *The Sport Psychologist*, 10(1), 21-43.
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N. (2008). Understanding the role parents play in tennis success: A national survey of junior tennis coaches. *British Journal of Sports Medicine*, 42(1), 47-51.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2009). Youth sport parenting styles and practices. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 37-59
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.
- Martín-Barrero, A. (2021). *Análisis de la formación del jugador de fútbol en la etapa de iniciación desde la perspectiva del entrenador*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.

- Rebold, M. J., Lepp, A., Kobak, M. S., McDaniel, J., & Barkley, J. E. (2016). The Effect of Parental Involvement on Children's Physical Activity. *The Journal of pediatrics*, 170, 206–210.  
<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2015.11.072>
- Robles-Rodríguez, A., Abad, M., Robles, J. y Giménez, F.J. (2019). El contexto social y deportivo en el proceso de formación de los judokas olímpicos españoles del siglo XXI. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 426, 297-304.
- Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1996). The role of parents in youth sport participation and performance. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 18(4), 349-359.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2002). *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2006). Parents in youth sports: what roles do they play and how do they affect their children's participation?. *The Sport Psychologist*, 20(1), 4-18.
- Smoll, F. L., & Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-parent relationships in youth sports: Increasing harmony and minimizing hassle. In *Positive youth development through sport* (pp. 131-148). Rout
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.

## PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: “REDUCIR LA DESHIDRATACIÓN EN LA ESCUELA”

---

ÁLVARO MORENTE MONTERO  
*Universidad de Córdoba*

JUAN DE DIOS BENÍTEZ SILLERO  
*Universidad de Córdoba*

CRISTINA CASTEJÓN RIBER  
*Universidad de Córdoba*

### 1. INTRODUCCIÓN

La educación nutricional contribuye a la comprensión y la práctica de los hábitos de vida saludables de los niños. El presente proyecto pretende, de forma interdisciplinar (Educación Física, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y el tutor de cada curso) y con carácter longitudinal, mejorar los hábitos de hidratación en la Educación Primaria. Tener un buen estado de hidratación es un tema esencial, especialmente porque los niños son una población vulnerable mucho más propensos a la deshidratación que los adultos.

En relación a los efectos que la deshidratación puede causar sobre los aspectos cognitivos en los niños, la deshidratación aparece asociada a confusión, irritabilidad y letargo, pudiéndose producir decrementos en la actuación cognitiva. Asimismo, en opinión de Perry, Rapinett, Glaser y Ghetti (2015), los cambios en el estado de hidratación en niños a lo largo del día pueden afectar el rendimiento cognitivo con implicaciones para el éxito en el aprendizaje en el aula.

Existen suficientes evidencias para considerar que un alto porcentaje de escolares en España se sitúan en un estado de hipohidratación y que ello afecta al rendimiento escolar (Fenández-Alvira et al., 2014; Soteras, 2017). En opinión de López-Gil, Renato y Yuste (2020) la mayoría de

intervenciones escolares llevadas a cabo produjeron ciertas mejoras en los hábitos alimenticios de los escolares.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. GENERALIDADES

Considerando que Grandjean, Reimers y Buyckx (2003) comprobaron que la gran mayoría de reacciones químicas que se producen dentro de las células dependen tanto de los fluidos (agua) como del balance de electrolitos, podemos decir que el nivel de hidratación en el que se encuentra un organismo va a afectar al conjunto del mismo, ya que incidirá sobre todos los sistemas fisiológicos del ser humano.

Para Iglesias et al (2011), en representación de la Federación Española de Sociedades de Nutrición, Alimentación y Dietética (FESNAD), los líquidos ingeridos deben garantizar una correcta hidratación, tanto en cantidad como en calidad, para asegurar la salud y el bienestar en lo que se refiere a los aspectos cognitivos, el rendimiento físico y la termorregulación.

Partimos de la constancia de que a pesar de poder beber a voluntad (*ad libitum*), las personas tienden a no cubrir de forma suficiente sus necesidades de líquido a corto plazo, hecho que se acentúa en la infancia (Assael et al. 2012; Gordon, Kassier y Biggs, 2015), y como destacan Sánchez-Valverde, Moráis, Ibáñez, Dalmau y AEP (2014), el hecho de que los niños tienen una sensación de sed inadecuada al grado de deshidratación los hace más vulnerables.

### 2.2. EFECTOS GENERALES DE LA DESHIDRATACIÓN SOBRE EL ORGANISMO

Wilmore y Costill (2010), afamados fisiólogos, de forma genérica, señalan que la deshidratación produce aumento de la temperatura corporal central y del estrés cardiovascular, que a su vez supone disminución del volumen sanguíneo y plasmático, reducción del gasto cardíaco, disminución del volumen sistólico y aumento de la frecuencia cardíaca (FC).

Bouzas (2000), especificando más y adentrándose en el terreno de la deshidratación debida al ejercicio físico, identificó los siguientes efectos

debidos a la deshidratación: disminución del volumen plasmático, aumento de la FC submáxima, reducción del gasto cardiaco, disminución del flujo sanguíneo cutáneo, muscular y hepático, disminución de la respuesta a la producción de sudor, aumento de la concentración de lactato, aumento del índice de percepción de esfuerzo, disminución del tiempo total de realización de la actividad, disminución del consumo máximo de oxígeno (VO<sub>2</sub>máx), aumento de la temperatura rectal, disminución de la presión arterial, disminución del rendimiento mental, disminución de la acción biomecánica ideal, alteraciones gastrointestinales, mayor riesgo de hipertermia, lesiones por calor, aumento de la osmolalidad, mayor requerimiento del glucógeno muscular y mayor incidencia de calambres.

Dado que la deshidratación es un proceso progresivo, los efectos que produce sobre el organismo se acentúan y agravan a medida que avanza el nivel de deshidratación. Así, se ha establecido un gradiente de medición en base al porcentaje de pérdida de peso corporal (PC), para lo cual basta con saber el PC del individuo. En la tabla 1 se recogen los efectos de la deshidratación sobre el organismo en función de la pérdida de PC.

**TABLA 1.** Efectos generales de la deshidratación sobre el organismo, según % de PC perdido. (Thompson et al. 2008, tomado de Casado et al, 2011).

% Pérdida peso corporal	Síntomas
1 - 2 %	Sed intensa, pérdida de apetito, malestar, fatiga, debilidad, dolores de cabeza.
3 - 5 %	Boca seca, poca orina, dificultad de concentración en el trabajo, hormigueo extremidades, somnolencia, impaciencia, náuseas, inestabilidad emocional.
6 - 8 %	↑ Temperatura, frecuencia cardiaca y respiración, mareos, dificultad para respirar y para hablar, confusión mental, debilidad muscular, labios azulados.
9 - 11 %	Espasmos musculares, delirios, problemas de equilibrio y de circulación, lengua hinchada, fallo renal, disminución del volumen sanguíneo y en la presión arterial.

### 2.3. EFECTOS DE LA DESHIDRATACIÓN EN LAS FUNCIONES COGNITIVAS

En relación a los efectos que la deshidratación puede causar sobre los aspectos cognitivos, D’Anci, Constant y Rosenberg (2006) opinan que

pueden producirse alteraciones significativas en la función cognoscitiva en los adultos jóvenes con un nivel de deshidratación leve, del 1 al 2 % de pérdida de PC. En los niños, la deshidratación aparece asociada a confusión, irritabilidad y letargo, pudiéndose producir decrementos en la actuación cognitiva.

Por otro lado, Adan (2012) admite que la deshidratación, aunque sea leve, no es una condición deseable porque hay un desequilibrio en la función homeostática del medio interno, pudiendo afectar negativamente el rendimiento cognitivo de toda la población. Afirma que estar deshidratado tan sólo -2% del PC perjudica el rendimiento en tareas que requieren atención, psicomotricidad y habilidades de la memoria inmediata.

Jacques (2012) indica que la ingesta pobre de líquidos puede afectar el funcionamiento cognitivo de los niños. Asimismo, en opinión de Perry et al. (2015), los cambios en el estado de hidratación en niños a lo largo del día pueden afectar el rendimiento cognitivo con implicaciones para el éxito en el aprendizaje en el aula.

En general, Aranceta et al. (2016), advierten que:

“el consumo de agua afecta la estructura y las funciones del cerebro y tal vez el rendimiento cognitivo, particularmente cuando involucra habilidades motoras. Un mejor estado de hidratación podría ayudar a mejorar estado de ánimo, atención y niveles de concentración mental” (p. 2).

#### 2.4. DESHIDRATACIÓN EN LA INFANCIA

Los niños, a partir de la lactancia y hasta el término de la pubertad (1-13 años), mantienen una proporción más alta de ACT en comparación con los adultos, y además se diferencian de estos en tener menor tolerancia al calor, especialmente durante la actividad física en ambientes calurosos, no siendo así a intensidades moderadas (Shibasaki, Inoue, Kondo y Iwata, 1997), tener una tasa metabólica más alta durante la actividad física, una mayor relación en el área de superficie respecto a la masa corporal, que le ofrece una mayor capacidad de disipación y evaporación, reduciendo la sudoración y permitiendo una mejor conservación del agua que los adultos (Falk y Dotan, 2008), en consecuencia, una

más eficaz termorregulación (Inbar, Morris, Epstein y Gass, 2004), un gasto cardíaco inferior a un nivel metabólico dado y tardan más en aclimatarse (Grandjean y Campbell, 2006).

Hay que considerar que el ejercicio físico ocupa en el niño una parte importante en los distintos tiempos pedagógicos, y que las consecuencias de ello sobre el equilibrio hídrico son diferentes según la edad, el sexo, el estado de forma física, la carga de trabajo (volumen e intensidad), así como el entorno: temperatura ambiente, humedad relativa, viento, altitud, actividad en sala o aire libre (Iglesias et al. 2011).

Sobre la promoción de hábitos de consumo saludables en los niños, Jacques (2012) recomienda que la buena ingesta de líquidos es de vital importancia, ya que tienen mecanismos de la sed inmaduros, tasas relativamente altas de pérdida de líquidos y son físicamente activos.

El estado de euhdratación se consigue manteniendo un equilibrio entre el gasto y el consumo de líquidos. Dado que los requerimientos (cantidad mínima necesaria de un nutriente para llegar a un nivel fisiológico predeterminado) no son predecibles con exactitud, las recomendaciones son parámetros que se emplean en la evaluación y planificación de dietas para individuos y grupos, y sirven para proponer estrategias y políticas de ingesta (Grandjean y Campbell, 2006).

Las recomendaciones actuales de la European Food Safety Authority (EFSA, 2010) sobre ingesta de líquido en la infancia son:

- De 4 a 8 años: 1,6 litros/día (niñas y niños).
- De 9 a 13 años: 1,9 litros/día (niñas); 2,1 litros/día (niños).

Para finalizar este apartado aportamos algunas de las conclusiones a las que se han llegado en el foro del II Congreso Internacional y IV Español de Hidratación, celebrado en Toledo (España) en diciembre de 2015, que se relacionan con el contenido de este apartado (Aranceta et al., 2016. p.1-3):

Los patrones de preferencia de consumo de diferentes bebidas varían considerablemente según la edad, el nivel socioeconómico y niveles de cultura. Cualquiera que sea el factor, todos requieren un enfoque

educativo para difundir las recomendaciones de consumo de líquidos adecuado.

Se debe prestar especial atención a los grupos de población con un riesgo importante de deshidratación como atletas activos, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, lactantes y mayores.

Algunos niños y adolescentes pueden no alcanzar sus necesidades de hidratación debido a las elecciones dietéticas habituales (p. ej. bajo consumo de frutas, acceso limitado a líquidos durante el día escolar) o debido al aumento de los requisitos de energía del medio ambiente, condiciones de vida o actividad física pesada, que puede por lo tanto, influir en el estado de ánimo y en su rendimiento en actividades curriculares y extracurriculares.

## 2.5. DESHIDRATACIÓN EN LA ESCUELA

Existen suficientes evidencias para considerar que un alto porcentaje de escolares en España se sitúan en un estado de hipohidratación y que ello afecta al rendimiento escolar (Soteras, 2017). Así, Fenández-Alvira et al. (2014), tras un estudio transversal con un total de 238 niños y adolescentes españoles de entre 3 y 17 años de edad, han alertado sobre la necesidad de promover un aumento en el consumo de agua en niños y adolescentes para poder satisfacer las necesidades de líquidos sin aumentar la ingesta calórica, dado que el 87% de la población de estudio estuvo por debajo del 80% de las recomendaciones de la EFSA.

Asimismo, esta situación también la encontramos en otros lugares del planeta: Bar-David, Urkin, Landau, Bar-David y Pilpel (2009), en Israel con niños de escuelas primarias de diferentes etnias y países de nacimiento, encontraron una alta proporción en un estado de deshidratación moderada a severa. Assael, et al. (2012), afirman que los niños italianos van a la escuela con un déficit de hidratación; Drownowski, Rehm & Constant (2013), en un estudio con población norteamericana de entre 4 y 13 años de edad, hallaron que la ingesta de agua por debajo de los niveles recomendados puede ser un motivo de preocupación; Kavouras et al. (2017) han comprobado con niños y niñas griegos (de 9 a 13 años) que el incumplimiento de las recomendaciones de la EFSA conduce a los niños a un estado de hipohidratación.

Otros estudios más recientes coinciden en la necesidad de tomar medidas para mejorar los hábitos de consumo de líquidos de niños y adolescentes, relacionando sus efectos sobre su capacidad cognitiva (Jacques, 2012; Guelinckx, et al.,2015; Gouda, et al., 2015; Michels, Van den Bussche, Vande Walle, & De Henauw, 2017; Dias, et al, 2019).

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1. GENERALES

1. Crear hábitos saludables de hidratación.
  8. Alcanzar un nivel de comprensión y concienciación sobre la deshidratación y sus efectos que permita al alumnado evitarlos.
  2. Capacitar al alumnado en determinar con cierto grado de eficacia su nivel de deshidratación.

#### 3.2. ESPECÍFICOS

1. Conocer, desde lo concreto, qué y cómo es la hidratación saludable.
1. Asimilar la necesidad de mantener un estado de hidratación correcto (euhidratación), aplicándolo a la vida cotidiana, a la jornada escolar y, especialmente, cuando se lleva a cabo actividad física.
2. Aprender el uso de la Escala de colores para establecer el grado de deshidratación.
3. Aprender a determinar el peso perdido y el porcentaje de pérdida de PC como herramientas cuantitativas fiables que determinan el grado de deshidratación tras las sesiones de Educación Física.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. PLANIFICACIÓN DE TAREAS

La aplicación del presente proyecto se llevará a cabo durante toda la Etapa de Educación Primaria dirigido a todo el alumnado.

También se puede concebir en un marco temporal más reducido y/o orientado hacia un sector determinado del alumnado.

Para la aplicación del proyecto se proponen las siguientes actividades:

- Sesiones informativas con los padres/tutores.
- Talleres de sabor: visualización de vídeo + coloquio.
- Escala de colores: colocación permanente en aseos.
- Decálogo de hidratación: charla + coloquio.
- PC perdido: explicación aritmética + ejemplificación + aplicación.
- Pirámide de hidratación saludable: charla + coloquio.
- % de pérdida de PC: explicación aritmética + ejemplificación + aplicación.

En la tabla 2 se puede observar la distribución de las tareas propuestas en los distintos cursos de la Etapa de Educación Primaria.

**TABLA 2.** Distribución temporal de las tareas del proyecto para el conjunto de la etapa de Educación Primaria.

<b>Curso</b> ↓ <b>Intervención</b> →	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Sesiones informativas con padres/tutores						
Talleres de sabor						
Escala de colores						
Decálogo de hidratación						
PC perdido						
Pirámide de hidratación						
% de pérdida de PC						

## 4.2. DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS

### 4.2.1. Sesiones informativas con los padres/tutores

La(s) sesión(es) informativa(s) se llevará(n) a cabo a principios de cada curso, informando sobre los objetivos e intervención que se aplicará en cada ciclo educativo. Lo ideal es que estén presentes los docentes de las tres asignaturas implicadas directamente (Educación Física, Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza), pero obligatoriamente deberá liderar estas reuniones el maestro de Educación Física.

Asimismo se les puede trasladar información de carácter cualitativo al final de cada trimestre o del curso escolar.

### 4.2.2. Talleres de sabor

Los *Talleres de sabor* son una serie de videos para niños de entre 3 y 9 años de edad con lecciones de nutrición y cocina, para usar como recursos educativos en los currículos oficiales. Consta de catorce capítulos relacionados con la alimentación, la nutrición, la gastronomía, la actividad física y la hidratación. Los capítulos están reunidos en nueve videos que incluyen cinco secciones: introducción, video lección, recetas (de alimentos y de bebidas). Además, se incluyen como herramienta educativa para docentes en el nuevo Programa PANGEI (Programa de Alimentación, Nutrición y Gastronomía para Educación Infantil) lanzado conjuntamente por la Fundación Española de Nutrición (FEN) y la Real Academia de Gastronomía (RAG), en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) de España.

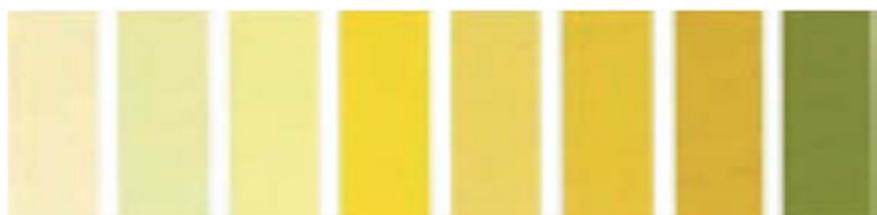
Para Valero et al. (2016), son útiles como herramientas innovadoras de educación nutricional, especialmente por la importancia de estar bien hidratado.

En estos talleres se contará como guía con el tutor/a de cada clase. Se procederá a la visualización de los vídeos y a su posterior coloquio. Después de esto se propondrá a los niños que elaboren un líquido en casa ayudados de su familia partiendo de lo aprendido en los vídeos y que luego cuenten en clase como lo han elaborado y se pondrá en común para probar las bebidas elaboradas en casa.

### 4.2.3. Escala de color de la orina

La validez de este indicador la establecieron Casa et al. (2000), usando una escala de ocho colores (Figura 1), concluyendo que existía una relación lineal entre el color de la orina (Ucol) y otros indicadores urinarios, como la Gravedad (densidad) específica de la orina (USG) y la Osmolalidad de la orina (Uosm), pudiéndose utilizar el color de la orina en situaciones en las que no fuese necesaria una alta precisión, como en ámbitos deportivos o laborales (Armstrong et al., 1994; 1998; Popowski et al., 2001).

**FIGURA 1.** Escala de color de la orina para evaluar el grado de deshidratación.



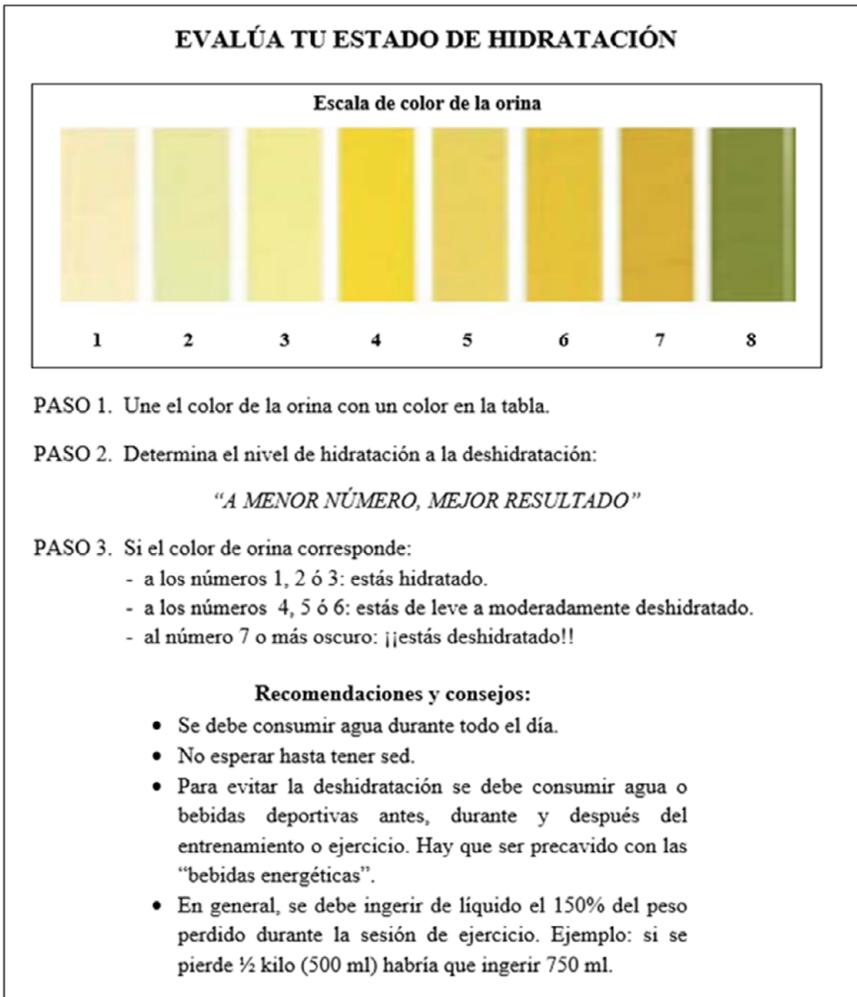
Fuente: Casa, D. J., Armstrong, L. E., Hillman, S. K., Montain, S. J., Reiff, R. V., Rich, B. S. (...) y Stone, J. A. (2000). National Athletic Trainers' Association position statement: Fluid replacement for athletes. *Journal of Athletic Training*, 35, p. 224.

Más recientemente, Perrier, Johnson, McKenzie, Ellis y Armstrong (2016), han constatado que el cambio de Ucol es un indicador del cambio en la ingesta diaria de agua, proporcionando con ello a las personas un medio práctico para evaluar y ajustar los comportamientos de hidratación. En la misma línea, Guelinckx et al. (2015) y Kavouras et al. (2016), han probado con niños de 8 a 14 años que el uso de la escala clásica de Casa y Armstrong es un instrumento válido tanto para la autoevaluación como para el investigador.

Tal como se ha utilizado en las investigaciones sobre su eficacia, proponemos que la *Escala de colores* se ubique en frente de los inodoros que usa el alumnado, para facilitar la identificación del color de su orina con el número del color que indica la Escala. Además, con el póster *Evalúa tu estado de hidratación* (figura 2) hemos incorporado información para

su correcta utilización y unas recomendaciones y consejos básicos sobre la hidratación.

**FIGURA 2.** Evalúa tu estado de hidratación.



Fuente: elaboración propia.

#### 4.2.4. Decálogo infantil de hidratación

Este decálogo (figura 3) pretende reunir ordenadamente los preceptos oportunos que deben conocer el alumnado para una correcta conducta

en relación a sus hábitos de hidratación en general y, especialmente, cuando practican actividad física.

Esta actividad la llevará a cabo el docente de Educación Física, coordinado con el de Ciencias de la Naturaleza.

**FIGURA 3.** Decálogo infantil de hidratación.

1. Se recomienda consumir entre 2 y 2,5 litros de líquidos al día, a lo largo del día, incluyendo el agua que proviene de los alimentos.
2. La sed es una señal que nos avisa que hay que beber líquidos. No es saludable “aguantar” sin beber, al contrario, se debe beber sin esperar a tener sed.
3. Si se realiza actividad física (sobre todo si es en ambientes calurosos) es necesario aumentar la cantidad de líquido.
4. Hay que tener muy en cuenta las situaciones que pueden favorecer la deshidratación: calor y sequedad ambiental anormalmente elevados, fiebre, diarreas, vómitos, etc.
5. No es aconsejable realizar actividades físicas en las horas centrales de días calurosos, usar excesivas prendas de abrigo, exposición exagerada al sol, etc.
6. Es conveniente hidratarse antes, durante y después del ejercicio, aunque sea moderado.
7. Los principales síntomas que orientan hacia un cuadro de deshidratación son: sed, sequedad de las mucosas y de la piel, disminución de la cantidad de orina y, en casos más graves, pérdida brusca de peso, orina oscura y concentrada, somnolencia, cefalea y fatiga extrema.
8. El agua y otras bebidas con diferentes sabores son necesarias para asegurar una adecuada hidratación.
9. Además de los líquidos, ciertos alimentos, como frutas y verduras, nos pueden ayudar a mantener un buen nivel de hidratación.
10. El control del peso antes y después del ejercicio físico ayuda a establecer individualmente los ajustes necesarios para evitar la deshidratación.

Fuente: Adaptado del CGCOF, 2012

#### 4.2.5. Peso perdido y porcentaje de pérdida de peso corporal

Se consideran como un indicador universal, válido, económico y factible de los cambios en el agua corporal (Grandjean y Campbell, 2006). El PC además puede ser un indicador fisiológico lo suficientemente estable como para monitorizar el balance diario de líquidos, incluso durante períodos largos (1-2 semanas) que involucren ejercicio intenso y cambios agudos de fluidos (Cheuvront, Carter III, Montain y Sawka, 2004).

Esta actividad debe realizarse en las clases de Educación Física, para lo cual se necesitarán algunas básculas, no necesariamente sofisticadas. El

alumnado se pesará antes y después y determinará el resultado. El docente puede decidir el número de alumnos que realizarán el control.

La formulación para extraer estos datos es:

- Para hallar el PC perdido
- Para hallar el % de PC perdido

$$\text{PC perdido (kg)} = \text{peso antes} - \text{peso después (kg)}$$

$$\% \text{ de PC perdido (kg)} = \frac{\text{peso antes} - \text{peso después (kg)}}{\text{peso antes} \times 100}$$

Para el decálogo y porcentaje de pérdida de PC, dado que se aplica en los cursos superiores de EPO, se propondrá al alumnado llevar a cabo actividades a realizar en el aula (matemáticas) para que apliquen lo aprendido con casos prácticos.

#### 4.2.6. Pirámide de la hidratación saludable

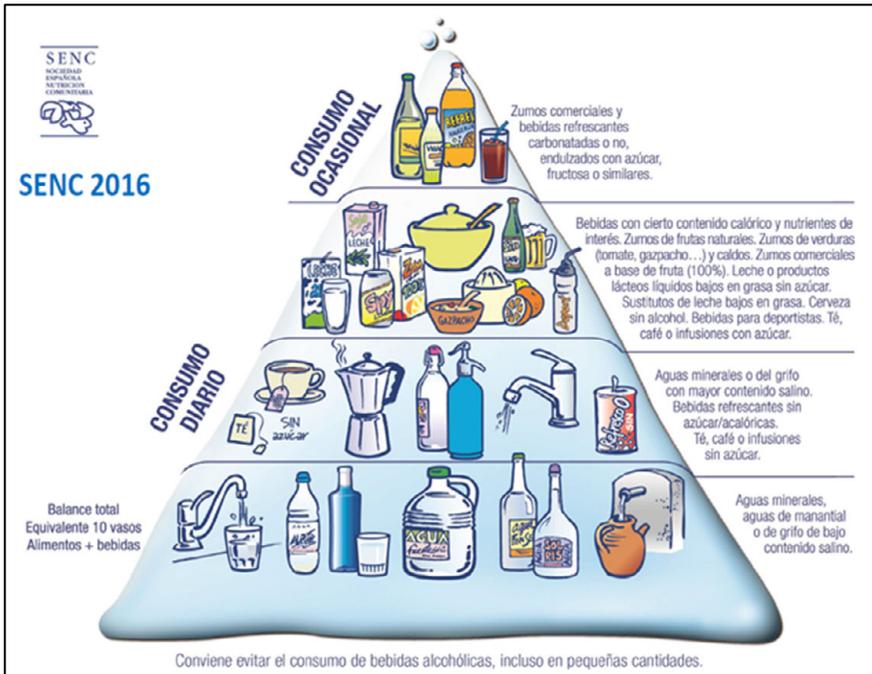
Encargado al docente responsable de la materia de Ciencias de la Naturaleza.

La Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (SENC, 2009) ha clasificado los diferentes tipos de bebidas y las ha organizado en diferentes niveles en una Pirámide de hidratación saludable, de manera que las bebidas ubicadas en la base serán las de consumo habitual frecuente y las situadas hacia el vértice de consumo esporádico u ocasional. Con ella se pretende un equilibrio entre todas las fuentes de líquidos que potencialmente pueden formar parte de la alimentación habitual, considerando que es imprescindible que el perfil hídrico tenga una estructura compatible con una dieta saludable.

Para el presente proyecto se ha optado por seguir la última versión de la pirámide de la hidratación saludable (SENC, 2016), que se puede observar en la figura 4.

$$\% \text{ de PC perdido (kg)} = (\text{peso antes} - \text{peso después (kg)}) \div (\text{peso antes} \times 100).$$

**FIGURA 3.** Pirámide de la Hidratación Saludable..



Fuente: SENC (2016).

Para la clasificación de las bebidas y su posterior escenificación se ha tenido en cuenta los criterios siguientes (SENC, 2009, p. 226):

- Cantidad de energía y de nutrientes aportados por 100 ml.
- Contribución a la ingesta total de energía y al peso corporal.
- Contribución a la ingesta diaria de nutrientes esenciales.
- Evidencia de efectos beneficiosos para la salud.
- Evidencia de efectos perjudiciales para la salud.
- Evidencia de efectos perjudiciales para la salud.

Tipos de bebidas en los distintos niveles de la pirámide:

- Nivel 1: Aguas minerales, de manantial o de grifo de bajo contenido salino.
- Nivel 2: Aguas minerales o del grifo con mayor contenido salino.
- Bebidas refrescantes sin azúcar/acalóricas.

- Té o café sin azúcar.
- Nivel 3: Bebidas con cierto contenido calórico y nutrientes de interés.
- Zumos de frutas naturales.
- Zumos de verduras (tomate, gazpacho...) y caldos.
- Zumos comerciales a base de fruta (100%).
- Leche o productos lácteos bajos en grasa sin azúcar.
- Sustitutos de leche bajos en grasa.
- Cerveza sin alcohol.
- Bebidas para deportistas.
- Té o café con azúcar.
- Nivel 4: Zumos comerciales y bebidas refrescantes carbonatadas o no, endulzadas con azúcar, fructosa o equivalente.

Se recomienda evitar el consumo de bebidas alcohólicas, incluso en cantidades pequeñas.

## 5. RESULTADOS ESPERADOS

Con las “garantías” que ofrece la literatura científica sobre la aplicación de programas/proyectos de mejora de los hábitos nutricionales, esperamos que se cumplan los objetivos marcados, mejorando, en cualquier caso, los niveles de competencia respecto de sus hábitos de hidratación.

## 6. EVALUACIÓN

Aunque el planteamiento del proyecto pretende fundamentalmente crear hábitos en el alumnado, se podría plantear una evaluación de cómo estos hábitos han sido plasmados en su vida diaria a través de un cuestionario que permita asimismo analizar los cambios antes y después del planteamiento de la intervención. Para ello se propone la utilización del cuestionario Liq.In, habiendo sido utilizado en múltiples estudios, está validado por Johnson et al. (2019) y para el cuál existen valores de referencia (Hydration for Health).

En el mismo se mide el consumo de cualquier bebida, por ejemplo, agua, bebidas, bebidas frías y calientes, alcohol) durante un periodo de 7 días

seguidos. En el caso de los menores de 16 años este se lleva a cabo con la ayuda de un progenitor.

Está estructurado en función de los distintos momentos del día, desde el despertar, la hora de la comida (desayuno, comida, cena), la hora entre comidas (por la mañana, justo antes de comer, por la tarde, por la noche, justo antes de acostarse), hasta la hora de acostarse.

Se recoge información sobre la consumición del tipo de líquido, volumen consumido, tamaño del recipiente utilizado cuando bebían, dónde se consumía la bebida y si también se consumían alimentos, pero no se informaba del tipo específico de alimento.

## 7. REFERENCIAS

- Adan, A. (2012). Cognitive performance and hydration. *J Am Coll Nutr*, 1(2), 71-78.
- Aranceta, J., Gil, A., Marcos, A., Pérez, C., Serra, L., Varela, G., Drewnowski, A. (...) y Partearroyo, T. (2016). Conclusions of the II International and IV Spanish Hydration Congress. Toledo, Spain, 2nd-4th December, 2015. *Nutrición Hospitalaria*, 33(3), 1-3.
- Armstrong, L. E., Maresh, C. M., Castellani, J. W., Bergeron, M. F., Kenefick, R. W., LaGasse, K. E. y Riebe, D. (1994). Urinary indices of hydration status. *Int J Sport Nutr*, 4, 265-279.
- Armstrong, L. E., Soto, J. A., Hacker, F. T. Jr., Casa, D. J., Kavouras, S. A. y Maresh, C. M. (1998). Urinary indices during dehydration, exercise and rehydration. *Int J Sport Nutr.*, 8, 345-355.
- Assael, B. A., Cipolli, M., Meneghelli, I., Passiu, M., Cordioli, S., Tridello, G. (...) y Friedlander, G. (2012). Italian Children Go to School with a Hydration Deficit. *J Nutr Disorders Ther*, 2, 114.
- Bar-David, Y., Urkin, J., Landau, D., Bar-David, Z. y Pilpel, D. (2009). Voluntary dehydration among elementary school children residing in a hot arid environment. *J Hum Nutr Diet.*, 22(5), 455-60.
- Bouzas, J. C. (2000). Estudio comparativo de diferentes procedimientos de hidratación durante un ejercicio de larga duración. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia. Murcia.

- Casa, D. J., Armstrong, L. E., Hillman, S. K., Montain, S. J., Reiff, R. V., Rich, B. S. (...) y Stone, J. A. (2000). National Athletic Trainers' Association position statement: Fluid replacement for athletes. *Journal of Athletic Training*, 35, p. 224.
- Casado, A., Garea, E., Gil, P., Moreno, N., Ramos, P. y Rodríguez, J. (2011). *Guía de Buena Práctica Clínica en Gerontología*.  
Hidratación y salud. Recuperado: <https://www.segg.es/download.asp?.../Gu%C3%ADa%20de%20buena%20pr%C3%A1ctica%20el%202/06/2018>.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Farmacéuticos (2012). *Decálogo para una correcta hidratación*.  
Recuperado: <http://www.portalfarma.com/Profesionales/campanaspf/categorias/Paginas/decalogo-hidratacion-2012.aspx>
- Chevront, S. N., Carter III, R., Montain, S. J. y Sawka, M. N. (2004). Daily body mass variability and stability in active men undergoing exercise-heat stress. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, 14, 532-540.
- D'Anci, K. E., Constant, F. y Rosenberg, I. H. (2006). Hydration and cognitive function in children. *Nutrition Reviews*, 64(10), 457-464.
- Dias, F. C.; Boilesen, S. N.; Tahan, S.; Melli, L. C.; Morais, M. B.; et al. (2019). Prevalence of voluntary dehydration according to urine osmolarity in elementary school students in the metropolitan region of São Paulo, Brazil. *Clinics*, 74.
- Drewnowski, A., Rehm, C. D. & Constant, F. (2013). Water and beverage consumption among children age 4-13y in the United States: analyses of 2005-2010 NHANES data. *Nutrition Journal*, 12:85.
- EFSA- European Food Safety Authority (2010). Panel on Dietetic Products, Nutrition, and Allergies (NDA); Scientific Opinion on Dietary reference values for water. *EFSA Journal*, 8(3), 1459.  
Available online: [www.efsa.europa.eu/en/efsajournal/pub/1459.htm](http://www.efsa.europa.eu/en/efsajournal/pub/1459.htm)
- Falk, B. y Dotan, R. (2008). Children's thermoregulation during exercise in the heat: a revisit. *Appl Physiol Nutr Metab.*, 33(2), 420-427.
- Fenández-Alvira, J. M., Iglesia, I., Ferreira-Pêgo, C., Babio, N., Salas-Salvadó, J. y Moreno, L. A. (2014). Ingesta de líquidos a partir de bebidas en niños y adolescentes españoles: estudio transversal. *Nutrición Hospitalaria*, 29(5).
- Gordon, R. E., Kassier, S. M. y Biggs, C. (2015). Hydration status and fluid intake of urban, underprivileged South African male adolescent soccer players during training. *J Int Soc Sports Nutr.*, 3, 12-21.

- Gouda, Z.; Zarea, M.; El-Hennawy, U.; Viltard, M.; Lepicard, E.; et al. (2015). Hydration Deficit in 9- to 11-Year-Old Egyptian Children. *Global pediatric health*, 2.
- Grandjean, A. C., Reimers, K. J. y Buyckx, M. E. (2003). Hydration: Issues for the 21st Century. *Nutrition Reviews*, 61(8), 261-271.
- Grandjean, A. C. y Campbell, S. M. (2006). *Hidratación: Líquidos para la Vida*. ILSI de México A.C.
- Guelinckx, I., Frémont-Marquis, A. S., Eon, E., Kavouras, S. A. y Armstrong, L. E. (2015). Assessing Hydration in Children: From Science to Practice. *Ann Nutr Metab.*, 66(3), 5-9.
- Hydration for Health.  
<https://www.hydrationforhealth.com/es/herramientas/liqin7/>
- Iglesias, C., Villarino, A. L., Martínez, J. A., Cabrerizo, L., Gargallo, M., Lorenzo, H. (...) Salas-Salvadó, J. (2011). Importancia del agua en la hidratación de la población española: documento FESNAD 2010. *Nutr. Hosp.*, 26(1), 27-36.
- Inbar, O, Morris, N., Epstein, Y. y Gass, G. (2004). Comparison of thermoregulatory responses to exercise in dry heat among prepubertal boys, young adults and older males. *Exp Physiol.*, 89(6), 691-700.
- Jacques, E. (2012). Promoting healthy drinking habits in children. *Nurs Times*, 108(41), 20-21.
- Johnson, E. C., Peronnet, F., Jansen, L. T., Capitan-Jimenez, C., Adams J. D., Guelinckx, I., et al. (2017). Validation Testing Demonstrates Efficacy of a 7-Day Fluid Record to Estimate Daily Water Intake in Adult Men and Women When Compared with Total Body Water Turnover Measurement. *The Journal of nutrition*, 147(10), 2001-7. DOI:10.3945/jn.117.253377
- Kavouras, S. A., Johnson, E. C., Bougatsas, D., Arnaoutis, G., Panagiotako, D. B., Perrier, E. y Klein, A. (2016). Validation of a urine color scale for assessment of urine osmolality in healthy children *European Journal of Nutrition*, 55(3), 907-15.
- Kavouras, S., Bougatsas, D., Johnson, E., Arnaoutis, G., Tsiouridi, S. y Panagiotakos, D. B. (2017). Water intake and urinary hydration biomarkers in children. *Eur J Clin Nutr.*, 71(4), 530-535.
- López-Gil, J. F., Renato, F y Yuste, J. L. (2020). Programas de intervención para la promoción de hábitos alimenticios saludables en escolares españoles practicantes de Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 37, 786-792.

- Michels, N.; Van den Bussche, K.; Vande Walle, J.; De Henauw, S.; National Library of Medicine.(2107). Belgian primary school children's hydration status at school and its personal determinants. *European journal of Nutrition*, 56(2)793- 805.
- Perrier, E. T., Johnson, E. C., McKenzie, A. L., Ellis, L. A. y Armstrong, L. E. (2016). Urine color change as an indicator of change in daily water intake: a quantitative analysis. *Eur J Nutr.*, 55(3):907-15.
- Perry, C. S., Rapinett, G., Glaser, N. S. y Ghetti, S. (2015). Hydration status moderates the effects of drinking water on children's cognitive performance. *Appetite*. 10, 95, 520-527.
- Popowski, L. A., Oppliger, R. A., Lambert, G. P., Johnson, R. F., Johnson A. K. y Gisolf, C. V. (2001). Blood and urinary measures of hydration status during progressive acute dehydration. *Med Sci Sports Exerc.*, 33(5), 747-753.
- Sánchez-Valverde, F., Moráis, A., Ibáñez, J., Dalmau, J. y Comité de Nutrición de la Asociación Española de Pediatría. (2014). Recomendaciones nutricionales para el niño deportista. *An Pediatr*, 81(2), 125.e1-125.e6.
- Documento descargado de <http://analesdepediatría.elsevier.es> el 25/04/2018.
- SENC- Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (2009). Guía para una hidratación saludable. La Declaración de Zaragoza. SENC, 2008. *Rev Esp Nutr Comunitaria*, 15(1), 225-230.
- SENC- Sociedad Española de Nutrición Comunitaria (2016). Guías alimentarias para la población española (SENC, diciembre 2016); la nueva pirámide de la alimentación saludable. *Nutr Hosp*, 33(8), 1-48.
- Shibasaki, M., Inoue, Y., Kondo, N., & Iwata, A. (1997). Thermoregulatory responses of prepubertal boys and young men during moderate exercise. *Eur J Appl Physiol Occup Physiol.*, 75(3), 212-218.
- Soteras, A. (2017). Una hidratación insuficiente afecta al rendimiento escolar. *Efesalud*, Jueves 09.02.2017. [www.efesalud.com](http://www.efesalud.com).
- Valero, T., Rodríguez-Alonso, P., Ruiz, E, Del Pozo, S., Ávila, J. M. & Varela, G. (2016). A new educational tool to learn about hydration: taste workshops for children. *Nutr Hosp*. 33(3), 319.
- Wilmore, J. H., y Costill, D. L. (2010). *Fisiología del esfuerzo y del deporte (6ª ed.)*. Paidotribo.

PERCEPCIÓN DEL USO DE JUEGOS Y ACTIVIDADES  
FÍSICO-EXPRESIVAS PARA LA EDUCACIÓN  
ALIMENTARIA Y NUTRICIONAL EN CLASES  
DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL FUTURO PROFESORADO

---

CRISTINA CASTEJÓN-RIBER  
*Universidad de Córdoba*

ÁLVARO MORENTE  
*Universidad de Córdoba.*

JUAN DE DIOS BENÍTEZ-SILLERO  
*Universidad de Córdoba.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Nutricional se define como “cualquier combinación de estrategias educativas, acompañadas de apoyos ambientales, diseñadas para motivar y facilitar la adopción voluntaria de opciones alimentarias y otros comportamientos relacionados con la alimentación y la nutrición que conducen a la salud y el bienestar; se entrega a través de múltiples lugares, involucrando actividades a nivel individual, institucional, comunitario y de políticas y sistemas sociales a través de colaboraciones, que apoyan elecciones saludables” (Contento & Koch, 2020, p. 20). Contento y Koch consideran, que debido a esta definición utilizar el término “Educación Nutricional y Alimentaria” es más adecuado que simplemente Educación Nutricional (Contento & Koch, 2020), además, este término está siendo utilizado por organismos como la FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura) (FAO, 2020). De todas formas, en español, la mayoría de los autores (García-Artero et al., 2007; González et al., 2021; Martínez-García & Trescastro-López, 2016; Navarro & Campo, 2015) utilizan las mismas palabras en distinto orden y lo denominan Educación Alimentaria y

Nutricional (EAN) siendo mucho más común este orden en español, por ello es el término que vamos a utilizar en este trabajo.

Una consideración importante es si desde la asignatura de Educación Física (EF) se debe realizar EAN. Wallen y Davis concluyeron que sí, pero que debe estar apoyando la educación en hábitos de vida saludable de forma coordinada dentro del centro educativo (Wallen & Davis, 2010). De hecho, contenidos sobre EAN están dentro del curriculum en Educación Primaria y Educación Secundaria, tanto de forma transversal, como dentro de la asignatura de EF. Además, dentro del área de EF, una forma excelente en la que se podría trabajar la EAN es a través de actividades o juegos motrices de EF adaptados (Moreno-Guerrero et al., 2022), ya que el juego supone parte del instinto del individuo (Huizinga, 1998). Por otra parte, en relación con las actividades físico-expresivas, la Expresión Corporal, promueve el desarrollo integral del ser humano, además de los aspectos referidos a la exteriorización de ideas, sentimientos y estados de ánimo (Stokoe, 1967), que podrían ser muy útiles para la EAN.

Se ha publicado el uso de juegos motrices como herramienta de EAN en actividades extracurriculares (Knight et al., 2018; Pablos et al., 2018) pero, aunque también se puedan estar utilizando en las clases de EF, sólo se ha encontrado un artículo sobre ello en Educación Secundaria (Moreno-Guerrero et al., 2022). Siendo la mayoría de los estudios realizados sobre EAN en Educación Primaria con clases teóricas o con la combinación de clases teóricas con actividad física (López-Gil et al., 2020; Moreno-Guerrero et al., 2022).

## 2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la importancia del juego motriz, las actividades físico-expresivas y de la EAN en el alumnado de Primaria y de Secundaria, el objetivo principal de esta investigación es evaluar la percepción de los futuros docentes de EF estudiantes de la Universidad de Córdoba del curso 21/22 sobre la viabilidad y su futuro uso como docentes de la utilización de sesiones de juegos y actividades físico-expresivas sobre EAN en las clases de EF.

Los objetivos específicos son: primero, comparar los resultados entre sesiones para observar si existen sesiones con mayor o menor preferencia, y segundo, comparar la percepción entre los estudiantes de grado y los estudiantes de máster para de esta manera observar si estas sesiones pueden ser más adecuadas para estudiantes de Educación Primaria o de Educación Secundaria.

Nuestra hipótesis de partida es que la percepción de los futuros profesores será positiva, obteniendo mejores resultados en los futuros profesores de primaria que los de secundaria ya que las sesiones fueron diseñadas para un alumnado más joven.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO Y PARTICIPANTES:

En el presente estudio descriptivo-comparativo se empleó un diseño de corte transversal-observacional de una UD sobre EAN realizada mediante actividades físico expresivas y juegos motrices. La muestra fue de conveniencia, eligiendo a los estudiantes con contenidos de EAN en su asignatura. Un total de 73 estudiantes, tanto de grado (57) como de máster (16), que cursaban sus estudios para ser profesores de Educación Física en la Universidad de Córdoba en el curso 21/22 participaron. Sesenta proporcionaron sus datos sobre edad (tabla 1) y siendo el 33,33 % mujeres. No todos contestaron a todos los cuestionarios, pero sí por lo menos a uno de ellos.

**TABLA 1.** Estadísticos descriptivos sobre la edad de los estudiantes divididos por grados.

Edad	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Estándar
Grado	49	20	26	22,04	1,557
Máster	11	22	27	23,64	1,69

Fuente: Elaboración propia.

#### 2.1. PROTOCOLO:

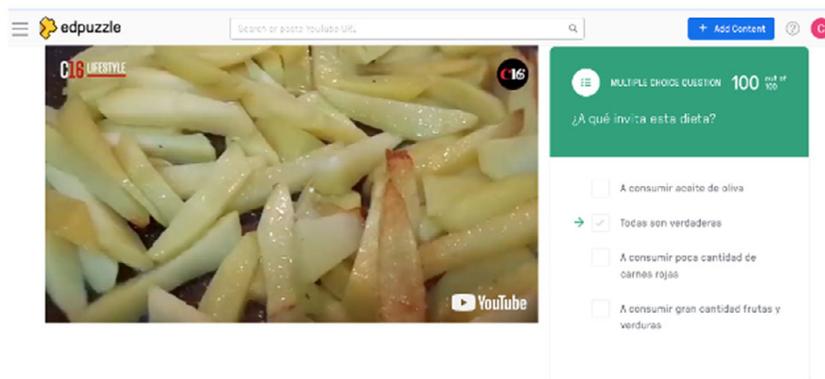
Los estudiantes de grado, divididos en 3 grupos, recibieron una UD completa sobre EAN compuesta de 5 sesiones. Los estudiantes del

máster debido a limitaciones en el tiempo realizaron las 4 primeras sesiones de esta unidad, todos en el mismo grupo.

Las sesiones de esta UD son las siguientes:

- 1. Alimentos y formas de clasificarlos.
- 2. La importancia del balance nutricional.
- 3. La pirámide nutricional y el método del plato.
- 4. La dieta mediterránea.
- 5. Repaso.

**FIGURA 1.** Ejemplos de preguntas de Edpuzzle y de Google Forms.



The screenshot shows the Edpuzzle interface. On the left, a video player displays a dish of sliced potatoes and a piece of salmon. The video has a '16' age rating and a 'YouTube' logo. On the right, a green question card is visible with the text: 'MULTIPLE CHOICE QUESTION 100 pts', '¿A qué invita esta dieta?', and four options: 'A consumir aceite de oliva', 'Tocas son verdaderas', 'A consumir poca cantidad de carnes rojas', and 'A consumir gran cantidad frutas y verduras'. The second option is selected with a checkmark and an arrow.

Por favor, vuelve a leer la pirámide de los alimentos. ¿Qué alimento es de consumo moderado?

- Carnes rojas
- Productos lácteos
- Aceite de oliva

Vuelve a ver el plato saludable ¿Cuánta proporción del plato tiene la proteína saludable?

- 1/3
- 1/2
- 1/4

Fuente: Elaboración propia.

Las primeras 4 sesiones, siguieron la metodología del Flipped Classroom donde los conceptos teóricos se vieron o bien en videos, realizados por los investigadores basadas en presentaciones de PowerPoint específicos a cada asignatura y subidos a la plataforma Edpuzzle, o bien con documentación escrita, o bien con la combinación de las dos herramientas. En la figura 1 se puede ver un ejemplo de pregunta en Edpuzzle y en Google forms que se utilizaba para asegurar la comprensión de la documentación escrita.

Las 3 primeras sesiones fueron similares e impartidas por la misma profesora. Sin embargo, las sesiones 4 y 5 fueron impartidas por diferentes estudiantes en los grupos del grado y por la profesora en el grupo del máster (sólo la sesión 4). Es importante destacar que las sesiones tuvieron que ser aprobadas por la profesora que se aseguró que cumplieran con los contenidos y objetivos de la sesión que debían ser los mismos para todos antes de que el alumnado las presentara. Además, en la introducción de todas las sesiones antes de la actividad 1, se explicaba el contenido y objetivos de la sesión y se preguntaba si había preguntas sobre lo visto antes de clase, siguiendo la metodología Flipped Classroom o clase invertida.

**FIGURA 2.** Ejemplo de ficha de alimento por las dos caras.



Logumbres		
<b>Garbanzos</b>		
Chick pea	Por 100 g de porción comestible	Por ración (70 g)
Energía (Kcal)	376	261
Proteínas	19,4	13,6
Lípidos totales (g)	5	3,5
Hidratos de carbono (g)	55	38,5
Fibra (g)	15	10,5
Fuente de nutrientes y sustancias no nutritivas	Proteínas, fibra, calcio, potasio, hierro, fósforo, magnesio, folato, niacina, vitamina B6 y vitamina E.	
Otra información importante		

©Infarma Gestión S&L

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el diseño de las 4 primeras sesiones que se impartieron en los dos grados, mencionadas anteriormente. Para realizar estas sesiones se realizaron ciento diez fichas de diferentes tipos de alimentos, la información para confeccionarlas se obtuvo de la página web de la Fundación Española de la Nutrición que fueron elaboradas por los

investigadores, seleccionando los alimentos más representativos. En la figura 2 se muestra en ejemplo de ficha, estas fichas tienen un tamaño de medio folio y fueron plastificadas.

Primera sesión. Alimentos y formas de clasificarlos.

Esta sesión ya ha sido explicada anteriormente en Castejón-Riber y Armada (2022) por motivos de espacio sólo se van a presentar los objetivos de EAN (Educación Alimentaria y Nutricional) y el desarrollo de cada ejercicio, teniendo en cuenta que los otros objetivos de EF (Educación Física) en esta sesión siempre están relacionados con la expresión corporal y se ha seguido la metodología de Montávez y Zea (1998) para más información se puede leer el artículo mencionado.

### Ejercicio 1. CALENTAMIENTO EXPRESIVO

- Objetivo de EAN: Conocer las diferentes categorías de los alimentos.
- Desarrollo del ejercicio: Antes de comenzar el juego los estudiantes deben de pensar en su alimento natural (no procesado) y procesado preferido. Se explicará que siempre que sea posible se deberán elegir alimentos naturales o lo menos procesados posibles ya que son más saludables. Los estudiantes se desplazan por el pabellón andando al ritmo de la música, cuando crucen la mirada con alguien me acercan a saludarle, me presento y le digo mi alimento preferido natural (p.e.: los plátanos) y procesado (p.e.: las hamburguesas). Si los alumnos coinciden deben de celebrarlo como si hubieran ganado un premio.

### ESPACIO DE CREACIÓN

#### Ejercicio 2.

- Objetivo de EAN: Repasar los grupos de alimentos y empezar a conocer la composición nutricional de los alimentos.
- Desarrollo del ejercicio: Antes de comenzar el ejercicio es importante transmitir a los estudiantes que toda la información

que puedan obtener en este ejercicio les será útil para el siguiente juego. Los estudiantes se desplazan por el pabellón bailando al ritmo de la música, a la señal del docente los estudiantes deberán coger la ficha de alimento que esté más cerca, leer su composición nutricional y seguir bailando.

### Ejercicio 3.

- Objetivo de EAN: Repasar la composición nutricional de los alimentos.
- Desarrollo del juego: Bailando por parejas unidos por una comba u otro material. El docente indicará a los alumnos que elijan alimentos según su clasificación o según su composición nutricional, cuando pare la música tendrán que ir a buscarlo y lo tendrán que comparar con el compañero para ver quien se ha acercado más a lo que ha pedido el docente. Al finalizar, dejar la ficha distribuida por el suelo. Los estudiantes tendrán que bailar según les haya evocado el alimento que hayan seleccionado.

### Ejercicio 4. RELAJACIÓN HOLÍSTICA

- Objetivo de EAN: Diferenciar los alimentos según su función.
- Desarrollo del juego: Cada estudiante deberá representar un alimento, representando su función nutricional primero, cuando lo aciertan debe seguir representando el alimento hasta que descubran lo que es por su forma, tamaño, por cómo se come o cualquier característica que pueda ayudar a sus compañeros a averiguar lo que es, sólo se puede utilizar la mímica.

### Ejercicio 5. REFLEXIÓN COMPARTIDA (≈5 min):

Nos sentamos en semicírculo y comentamos lo que hemos aprendido hoy.

## Segunda sesión.

### Actividad 1. Juego cooperativo-competitivo de repaso de la clase anterior.

- Objetivo de EAN: Saber ordenar los alimentos según sus características, calorías, CH (carbohidratos), grasas, proteínas, vitaminas, minerales.
- Otros objetivos de EF: Trabajar de forma cooperativa. Calentar. Trabajar el ritmo.
- Material: Fichas de alimentos.
- Tiempo: ≈10 min
- Desarrollo del juego: Se comienzan con grupos de 4-5. Cada estudiante tiene una ficha de alimento, ese estudiante representa ese alimento. Los alumnos se desplazan caminando por el espacio al ritmo de la música. Cuando se pare la música, el docente tendrá que decir que se ordenen en línea según las características de la composición nutricional que diga este.
- Variantes:
  - Según el número de Calorías, CH, grasas, lípidos.
  - Cambiar las fichas entre el alumnado.
- Aumentar el número de personas en el grupo hasta que toda la clase trabaje junta.

### Actividad 2. ¿Fresco (natural) o procesado? (Repaso)

- Objetivo de EAN: Diferenciar entre alimentos frescos (naturales) y alimentos procesados y reflexionar sobre cuál tipo es más saludable.
- Otros objetivos de EF: Mejorar la velocidad de reacción y desplazamiento. Mejorar las habilidades locomotrices.
- Material: Ninguno

- Tiempo: ≈10 min.
- Información inicial: el profesor recordará que siempre que sea posible es mejor elegir alimentos frescos que procesados, ya que son más saludables.
- Desarrollo del juego: Por parejas, el docente mencionará un alimento, dependiendo de si es procesado o fresco los estudiantes deberán de correr a un lado u otro del campo, ganará la persona que llegue antes a la línea de salvación o la persona que le pille.
- Variantes:
  - Diferentes formas de desplazamiento
  - Comenzar de diferentes posiciones (sentado, de pie...)

### Actividad 3. Balance nutricional

- Objetivo EAN: Comprender que debe de existir un balance nutricional entre la ingesta y el gasto.
- Otros objetivos de EF: Trabajar el lanzamiento de bolos y la resistencia cardiovascular.
- Material: 1 balón para cada persona.
- Tiempo: ≈10 min
- Información inicial: Para el buen funcionamiento del cuerpo es necesario que exista un balance de todos los nutrientes.
- Desarrollo del juego: Se divide la clase en dos equipos iguales, un equipo es la ingesta de alimentos y otro equipo es el gasto. Se reparte 1 balón por persona. Los balones representan las Calorías, o las proteínas o las grasas o las vitaminas o los CH. Cada equipo tiene un campo de trabajo, el objetivo es que no haya ningún balón en tu campo. El docente debe parar el juego cuando vea más o menos el mismo número de balones en el

campo de cada equipo, y hace reflexionar que hay un balance nutricional.

- Variantes:
  - 3-5 personas se cambian del equipo de ingesta al gasto. Cuando pese al esfuerzo del equipo de ingesta no se puedan cubrir las necesidades el equipo de gasto, se reflexionará sobre lo que ocurre cuando la ingesta no es la suficiente.
  - Igual que el anterior pero de gasto a ingesta.
  - Utilizar diferentes tipos de balones.

#### Actividad 4. Vuelta a la calma y reflexión

Este ejercicio está basado en el Modelo de Creencias de Salud aplicado a la EAN (Contento & Koch, 2020). Este modelo lo que indica es que cuando las personas perciben un riesgo sobre su condición de salud, estas personas serán más propensas a tomar medidas, pero sólo si los beneficios de tomar esas medidas son superiores a las barreras que se presenten tanto reales como psicológicas.

- Objetivo de EAN: Reflexionar sobre la importancia del balance nutricional.
- Otros objetivos de EF: Expresar diferentes formas de movimiento, volver a la calma.
- Material: Ninguno.
- Tiempo: ≈10 min
- Información inicial: Sabemos la importancia del balance nutricional, ahora tenéis que expresar como os sentiríais con un balance nutricional inadecuado, primero utilizando simplemente la expresión corporal y después verbalizando los sentimientos.
- Desarrollo de la actividad físico-expresiva: El alumnado se desplaza moviéndose según el estado nutricional que le diga el

profesor, en cada variante se reflexiona sobre lo que siente el alumnado.

- Variantes:
  - Falta y exceso de: energía. Aumento de peso: 5, 10, 20 kg de lo que pesan. Disminución de peso.
  - Falta y exceso de CH. (hipoglucemia).
  - Falta de hierro (anemia).

Tercera sesión.

Actividad 1. Calentamiento.

- Objetivo de EAN: Repasar la importancia del balance energético. Experimentar como nos desplazamos con peso que nos impida hacerlo.
- Otros objetivos de EF: Trabajar las habilidades locomotrices. Calentar.
- Material: Ninguno
- Tiempo:  $\approx$  10 min
- Información inicial: Se recuerda la importancia del balance energético y la importancia de no acumular peso.
- Desarrollo del juego:

A) Persecución andando, 2 pillan, cuando se pilla a alguien se cambian los roles, cuando los alumnos reciban energía en forma de aviso del profe pueden correr, los que no reciban tienen que seguir andando.

B) Se la quedan aproximadamente 1/5 parte de los estudiantes. Los que se la quedan tienen que cargar con un peso extra, cuando pilla a alguien, cambian de roles y el peso lo lleva la persona que pilla.

Al terminar el juego se habla de la importancia del balance energético.

- Variantes:

- Diferentes formas de desplazamiento.
- Diferentes tipos de implementos para cargar.

### Actividad 2, parte principal de la sesión.

- Objetivos de EAN: Repasar la formación de la pirámide alimentaria. Hay que reconocer que la pirámide alimentaria es una herramienta adecuada para seguir una alimentación saludable. Crear el menú de un día a partir de la pirámide.
- Otros objetivos de EF: Trabajar la velocidad de desplazamiento y la coordinación entre los compañeros y el trabajo en equipo.
- Material: Fichas de alimentos, alimentos de plástico. Estos deberán ser distribuidos por el pabellón antes del juego. Conos y setas. Ficha de la pirámide alimentaria de la Sociedad Española de Nutrición Comunitaria.
- Tiempo:  $\approx$  20 min.
- Información inicial: Se repasa la pirámide de los alimentos. Se explica que después tendrán que hacer un menú del día con los alimentos de la pirámide que formen.
- Desarrollo del juego: Se divide la clase en grupos de aproximadamente 5 personas. Cada vez que salgan de su zona de trabajo deben de ir cogidos de la mano. Al fondo del aula tienen la pirámide impresa por si quieren ir a mirarla.

1º Con conos deben delimitar crear una pirámide de los alimentos con cada uno de los espacios para los diferentes grupos. Una vez terminado este apartado deben pedir el visto bueno del docente y pueden pasar al apartado 2. El equipo más rápido tiene un punto.

2º Cogidos de la mano deben buscar un alimento cada vez (o ver la pirámide) para rellenar la pirámide de alimentos, al menos debe haber un alimento en la parte superior, y uno más en cada parte inferior de la línea de la pirámide, es decir, dos en la segunda y abajo en la última deben

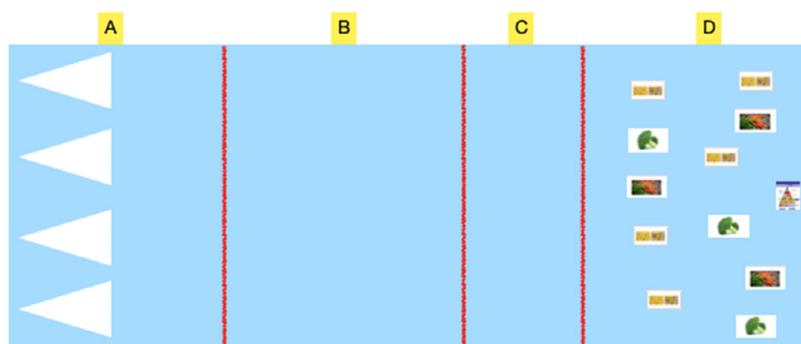
poner 5 alimentos. Una vez terminado este apartado deben pedir el visto bueno de la profesora y pueden pasar al apartado 3. El equipo más rápido tiene tres puntos.

Se observan las todas las pirámides para ver si están correctas

3º Para finalizar deben crear el menú de un día basándose en las recomendaciones de la pirámide. Igual, transportar los alimentos de 1 en 1 hasta llegar al otro lado del pabellón para montar el menú. El equipo más rápido tiene dos puntos.

Gana el equipo con mayor puntuación.

**FIGURA 3.** Gráfica de la actividad 2, sesión 3.



A: Zona donde se monta la pirámide (no es necesario ir de la mano). B: Zona de tránsito (es necesario ir de la mano). C: Zona para montar el menú del día. D: Zona donde están distribuidos los alimentos.

Fuente: Elaboración propia.

Actividad 3, vuelta a la calma y reflexión.

- Objetivo de EAN: Saber configurar una comida siguiendo el método del plato.
- Otros objetivos de EF: Volver a la calma, trabajar la expresión corporal, trabajar en equipo.
- Material: Conos. Ficha del método del plato saludable.
- Tiempo: ≈ 5 min.

- Información inicial: Se recuerda el método del plato.
- Desarrollo del juego: Se cambian los grupos que vuelven a ser del mismo número de individuos. Los estudiantes tienen 2 min para crear una escena para una foto que represente el método del plato o explicarlo en un breve teatro de 15 segundos.

Actividad 4 y cierre. (≈5 min).

El alumnado sentado en semicírculo reflexiona sobre la diferencia entre la pirámide de los alimentos y el método del plato y para que es útil cada uno.

Cuarta sesión.

La sesión 4 de la DM que realizaron los estudiantes del máster fue inspirada en las sesiones que presentaron el alumnado de grado y se presenta a continuación.

Actividad 1. Calentamiento.

- Objetivo EAN: Familiarizarse con los alimentos que corresponden a la DM y los que no.
- Otros objetivos de EF: Trabajar de las habilidades locomotoras, el equilibrio y calentar.
- Material: Ficha de alimentos.
- Tiempo: ≈10 min.
- Información inicial: La persona o personas que tienen una ficha de un alimento que no es de la dieta mediterránea se la quedan y tienen que ir enseñando el alimento. Las que no se la quedan tienen una ficha de alimento de la dieta mediterránea o ninguno.
- Desarrollo del juego: Las personas que tienen el alimento que no es de la DM tienen que pillar a los demás, si les van a pillar estos pueden hacer la estatua (un ejercicio isométrico), pero

cuando hacen la estatua pierden su ficha de alimento que deben de dejar en el suelo. Para ser salvados, otra persona les tiene que dar su ficha de alimento y recoger la ficha de alimento que han dejado ellos en el suelo pasando por debajo o por encima del compañero dependiendo del ejercicio isométrico que esté haciendo. El objetivo es que todos los estudiantes puedan ver diferentes alimentos de la DM

- Variantes:
  - Ejercicios isométricos.
  - Sentadillas con las piernas abiertas, se salva pasando por debajo.
  - Tabla de isometría de abdominales, se salva pasando por encima.
  - Se la queda más de una persona.

## Actividad 2.

- Objetivo de EAN: Identificar alimentos típicos de la DM.
- Otros objetivos de EF: Trabajar la velocidad de reacción.
- Material: Picas.
- Tiempo:  $\approx$  10 min.
- Información inicial: Se van a ir citando alimentos de la DM o de otro tipo de dietas.
- Desarrollo del juego: Dispuestos en círculo y con una pica, tienen que desplazarse a un lado o al otro del círculo dejando la pica en equilibrio, en función de si el docente dice un alimento que puede incluirse dentro de la DM o no. Si el alimento pertenece a la DM, tienen que desplazarse un lugar a la izquierda, es decir, tienen que ir hacia la pica de su compañero de la izquierda y cogerla sin que se caiga. Si por el contrario, el

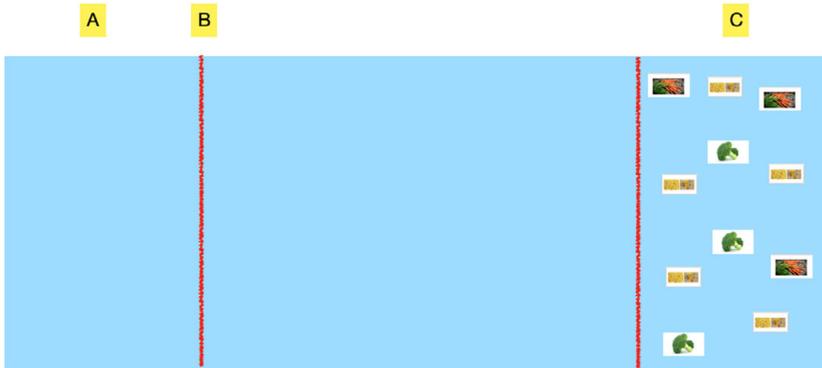
alimento o la característica no puede incluirse en dicha dieta, se quedan quietos.

- Variantes:
  - Si el alimento pertenece a la dieta, dan una palmada y giran sobre sí mismos, manteniendo la pica en equilibrio. Si no pertenece dan una palmada, se agachan, se levantan y vuelven a cogerla.
  - Si el alimento pertenece a la dieta, giran hacia la izquierda, ocupando el lugar de su compañero de la izquierda y si no pertenece giran hacia el lado contrario.

### Actividad 3. Diseño de un menú de la DM

- Objetivo de EAN: Saber elaborar un menú con alimentos de la DM.
- Otros objetivos de EF: Trabajar la velocidad de desplazamiento, trabajo en equipo.
- Material: Fichas y figuras de alimentos.
- Tiempo: ≈10 min.
- Información inicial: Recordatorio de la pirámide de los alimentos siguiendo la DM. En grupos de 5 personas, deben hacer un menú de DM (Desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena) teniendo en cuenta la pirámide de los alimentos vista en la clase anterior.
- Desarrollo del juego: Se colocan las fichas y figuras de los alimentos a un lado de la pista. En el otro lado se coloca el equipo, de 1 en 1 deben de ir a buscar alimentos para elaborar su menú que debe seguir la pirámide de los alimentos y la DM.
- Variantes:
  - Diferentes formas de desplazamiento.

**FIGURA 4.** Gráfica de la actividad 3, sesión 4.



A: Zona donde montar el menú. B: Línea donde se dan los relevos. C: Zona donde colocar las fichas y las figuras de los alimentos.

Fuente: Elaboración propia.

#### Actividad 4.

- Objetivos de EAN: Poder identificar las características más importantes de la DM y cuales no lo son. Reconocer otro tipo de dietas.
- Otros objetivos de EF: Trabajar la expresión corporal (la mímica).
- Material: Tarjeta con diferentes tipos de dietas.
- Tiempo:  $\approx 7$  min.
- Información inicial: Se repasa el documento con los distintos tipos de dietas, y se habla sobre posibles tipos de dietas que conozca el alumnado.
- Desarrollo del juego: En grupos de entre 4 y 6 participantes se colocan en semicírculo y uno del grupo tiene que representar una dieta el resto lo tiene que adivinar cual es.
- Variantes:

- Todo el grupo representa una dieta de forma cooperativa haciendo como una foto y los otros grupos lo tienen que adivinar cual es.

Reflexión final ( $\approx$  3 min).

Apreciar los beneficios de la DM y reflexionar sobre los distintos tipos de dietas que existen.

#### INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Se diseñó un cuestionario de elaboración propia, para esta investigación se analizaron 2 ítems (tabla 2). Los estudiantes contestaron al cuestionario, vía Google Forms, después de cada sesión, aportando su percepción sobre ella y un cuestionario final al terminar todas las sesiones para aportar su percepción sobre toda la UD. Los estudiantes que participaron en este estudio debían dar su consentimiento informado para participar en él.

**FIGURA 5.** Ejemplo de visualización del cuestionario

The image shows a screenshot of a Google Forms questionnaire. It contains two items, each with a 5-point Likert scale. The first item is "La sesión es viable para trabajarla en Ed. Secundaria" with a scale from 1 (Totalmente en desacuerdo) to 5 (Totalmente de acuerdo). The second item is "Implementaría esta sesión con mi alumnado" also with a scale from 1 (Totalmente en desacuerdo) to 5 (Totalmente de acuerdo). The scales are represented by five empty radio buttons for each item.

Fuente: Elaboración propia.

Los ítems analizados en esta investigación fueron los relacionados con la percepción sobre las clases prácticas presentada anteriormente. Para la respuesta de los ítems, se utilizó la escala de Liker de 1 a 5 porque se

ha visto que es la más adecuada (Matell & Jacoby, 1971) (en la figura 5 se puede ver un ejemplo de cómo el alumnado visualizaba el cuestionario).

Los ítems analizados unificados y su denominación se presentan en la tabla 2:

**TABLA 2.** *Tabla con la denominación de los ítems.*

Ítems denominación	Ítems de los futuros profesores
Viabilidad	Considero que esta sesión/UD es viable para trabajarla en Ed. Primaria/Secundaria.
Implementación	Implementaría esta sesión/UD con mi alumnado

Fuente: Elaboración propia.

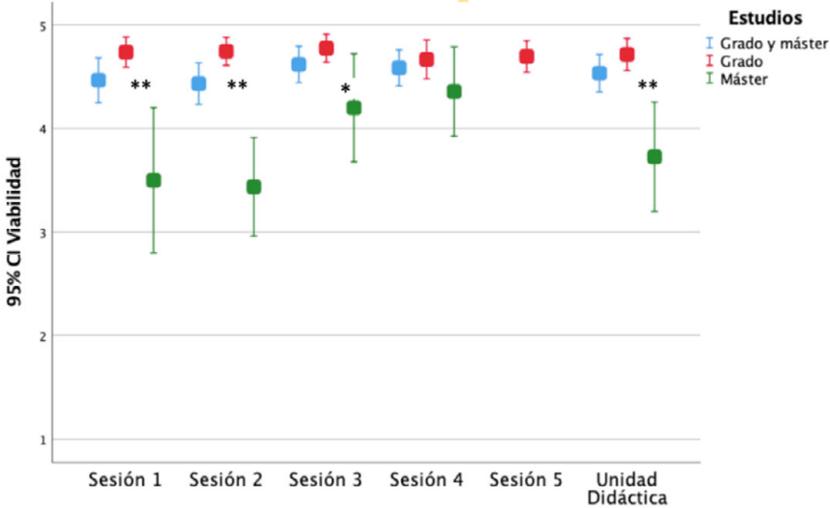
#### ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para comprobar la normalidad de los datos se han realizado la prueba de Kolmogórov-Smirnov para las muestras de más de 50 datos y la prueba de Shapiro-Wilk para las de menos de 50 datos. Los datos no han presentado distribución normal, por lo que se han realizado pruebas no paramétricas. Las pruebas que se han realizado para comparar medias entre grados han sido la U de Mann-Whitney. Para comparar el resultado entre sesiones en general ha realizado la prueba de Friedman y entre sesiones en particular la prueba de Post-hoc. El nivel de significación se establece en  $p < 0,05$ .

#### 4. RESULTADOS

Con respecto al primer ítem “Viabilidad”, al analizar el resultado de todo el alumnado encontramos valores superiores a 4 en todas las sesiones y en la UD, por lo cual los futuros docentes en general están de acuerdo con la viabilidad de estas unidades de enseñanza (UE) en las clases de EF (gráfico 1). Sin embargo, cuando dividimos entre grados, futuros profesores de secundaria encuentran una viabilidad menor de 4, en las sesiones 1, 2 y en la UD. En este ítem no se encontraron diferencias significativas entre sesiones ( $F=1,213$ ,  $p=0,305$ ), pero sí entre grados cuando se comparó todas las UE menos para la sesión 4 (gráfico 1).

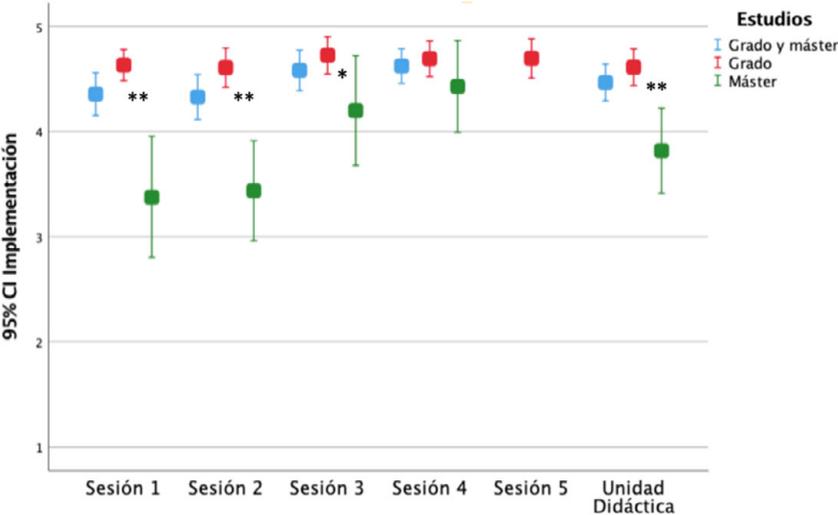
**GRÁFICO 1.** Resultados para el ítem 1 “Viabilidad”.



Las diferencias significativas entre grados se presentan con \* si  $p < 0,05$  y \*\* si  $p < 0,01$ .  
Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al segundo ítem “Implementaría esta Sesión/ UD con mi alumnado”. Al igual que en el ítem anterior, de forma general parece que los futuros profesores implantarían estas UE con su alumnado con valores superiores a 4. Sin embargo, al dividir entre grados, los estudiantes de máster presentan valores menores a 4, pero superiores a 3, tanto en las sesiones 1 y 2 como en la UD (gráfico 2). En este ítem se encontraron diferencias significativas entre las sesiones en general ( $F=2,733$ ,  $p=0,029$ ), pero al realizar la prueba post hoc, no se encontraron diferencias entre sesiones de forma específica, donde sí se encontraron diferencias fue entre grados en todas las UE menos para la sesión 4.

**GRÁFICO 2.** Resultados para el ítem 2 “Implementación”.



Las diferencias significativas entre grados se presentan con \* si  $p < 0,05$  y \*\* si  $p < 0,01$ .  
Fuente: Elaboración propia.

## 5. DISCUSIÓN

Este trabajo pretende mostrar a los profesores de EF que las clases sobre EAN se pueden desarrollar de una forma práctica en las clases de EF complementando o no a otras asignaturas, y no sólo de forma teórica como parece que se está realizando en España en Educación Primaria (López-Gil et al., 2020). Con respecto a la Educación Secundaria, recientemente, se ha publicado un estudio sobre el uso de la gamificación para impartir contenidos de nutrición en estudiantes de secundaria (Moreno-Guerrero et al., 2022), que no EAN, ya que no buscaban promulgar cambios en la conducta alimentaria. De todas formas, el estudio ofrece información importante, ya que compara la gamificación en clases prácticas de EF con el uso de herramientas digitales, evaluando diferentes dimensiones entre ellas la motivación. Los autores concluyen que la gamificación, uso de juegos motrices en EF, parece ser una metodología activa que mejora los procesos de enseñanza aprendizaje.

Como se puede ver en el apartado de resultados, en general, los futuros profesores consideran que todas las UE son viables para trabajarla en las clases de EF y las utilizarían en el futuro en sus clases de EF, no encontrándose diferencias significativas entre sesiones. Con respecto al desarrollo de hábitos saludable, ya se ha visto que el refuerzo con juegos motrices a la EAN produce cambios en la conducta alimentaria en niños (Knight et al., 2018).

Comparando los grados, se obtuvieron valores significativamente más elevados en los futuros profesores de Educación Primaria para todas las UE menos para la sesión 4 que, aunque fueros más elevados, no se encontraron diferencias significativas. Como se ha mencionado anteriormente, las sesiones fueron orientadas al alumnado de primaria, para ser más específicos del tercer ciclo, con lo que estos datos fueron los esperados. De todas formas, se ha visto que sesiones orientadas al alumnado de secundaria también se obtienen resultados positivos (Moreno-Guerrero et al., 2022).

La sesión 4 versaba sobre la DM. Como se ha mencionado anteriormente, en el grado fue impartida por sus compañeros, mientras que en el máster fue impartida por la docente. Esta sesión fue la que encontró valores más altos en todos los ítems para los estudiantes de máster. Podría ser que la puntuación fuera debida a la mayor maestría de la docente impartiendo las clases debido a su experiencia, pero no creemos que sea así, ya que la sesión 5, que fue impartida por el alumnado, fue la que consiguió la más alta puntuación. Por lo tanto, podría ser esta sesión la más adecuada dentro de las sesiones de esta UD para el alumnado de secundaria. Siendo en general a vista de los resultados todas las sesiones más adecuadas para el alumnado de primaria.

Los juegos temáticos o actividades motrices para reforzar las clases teóricas de Educación Alimentaria y Nutricional (EAN) (Knight et al., 2018) o simplemente como herramienta de EAN (Pablos et al., 2018) ya han sido utilizados, como se ha mencionado anteriormente, aunque en clases extracurriculares. En clases de EF se han utilizado, pero como forma de incluir los contenidos (Moreno-Guerrero et al., 2022) pero no como herramienta de EAN. Nuestro estudio es pionero, ya que, desde nuestro conocimiento, es la primera vez que se les pregunta a futuros

docentes de EF sobre el uso de las clases prácticas de EF (actividades físico-expresivas o juegos motrices) como refuerzo de EAN. Además, se proporciona un ejemplo de UD que los docentes pueden utilizarla de referencia en el futuro, donde previas investigaciones simplemente mencionaban la utilización de juegos.

## 6. CONCLUSIONES

En general, parece que los estudiantes de la Universidad de Córdoba del curso 2021/22 futuros profesores de Educación Física (EF), consideran que la utilización de sesiones de juegos y actividades físico-expresivas sobre Educación Alimentaria y Nutricional (EAN): es viable para trabajarla en las clases de EF, y que las utilizarían en el futuro en sus clases de EF. De todas formas, parece ser que el contenido específico de la sesión podría ser importante ya que tienen una percepción más elevada para unas sesiones que para otras, sin encontrarse diferencias significativas. Por último, parece que las sesiones presentadas pueden ser más adecuada para el alumnado de Primaria que de Secundaria según la percepción de este alumnado. De todas formas, se ha visto que la gamificación para la enseñanza de los contenidos de Educación Nutricional en el alumnado de secundaria no sólo es factible sino que mejora los procesos de enseñanza aprendizaje (Moreno-Guerrero et al., 2022).

Para futuras investigaciones, debería evaluar si este tipo de sesiones producen cambios en su conducta alimentaria de los estudiantes que las practican. Además, sería interesante ver la percepción del alumnado de Primaria y Secundaria sobre la satisfacción de esta UD en particular o de la herramienta de actividades físico-expresivas/juegos temáticos en general, como herramienta de EAN, o quizás también como herramienta para promulgar los hábitos de vida saludable en general.

La fortaleza de este estudio, como se ha mencionado anteriormente, es que se presenta una forma innovadora de realizar EAN que puede servir de referencia a los profesores de EF en sus clases. Además, las primeras 3 primeras sesiones fueron dirigidas por la misma docente y fueron muy similares para todos los grupos. Sin embargo, como limitaciones

encontramos que no todos los estudiantes contestaron a todos los cuestionarios y que la sesión 4 fue dirigida por diferentes docentes.

No se ha recibido financiación para esta investigación.

## 7. REFERENCIAS

- Castejón-Riber, C., & Armada, J. M. (2022). Percepción del alumnado del grado de educación primaria de la utilización de la expresión corporal como herramienta de educación nutricional y alimentaria. *EmásF: revista digital de educación física*, (75), 192-204.
- Contento, I. R., & Koch, P. A. (2020). *Nutrition education : linking research, theory, and practice* (4 th ed ed.). Jones & Bartlett Learning.
- FAO. (2020). *School-based food and nutrition education– A white paper on the current state, principles, challenges and recommendations for low- and middle-income countries*. In. Rome.
- García-Artero, E., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Mesa, J. L., Delgado, M., González-Gross, M., Castillo, M. J. (2007). Lipid and metabolic profiles in adolescents are affected more by physical fitness than physical activity (AVENA study). *Revista Española De Cardiología*, 60(6), 581-588.  
<https://doi.org/10.1157/13107114>
- González, V. B., Antún, M. C., Escasany, M., Casagrande, M. L., Raelé, G., & Rossi, M. L. (2021). Evaluación del nivel de conocimiento sobre alimentación y hábitos saludables adquiridos a partir de un programa de educación alimentaria y nutricional destinado a niños y niñas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Diaeta (Ciudad de Buenos Aires, Argentina)*, 39(174), 32-38.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens: el elemento lúdico de la cultura*. Madrid: Alianza.
- Knight, K. B., Devers, S. A., Maloney, M., Bomba, A. K., Walker, H., Tucker, K., & Knight, S. S. (2018). Physical activity in the Families in Transformation (FIT) weight management program for children. *Health promotion perspectives*, 8(3), 237-242.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.15171/hpp.2018.32>
- López-Gil, J. F., Renato Cavichioli, F., & Yuste Lucas, J. L. (2020). Programas de intervención para la promoción de hábitos alimenticios saludables en escolares españoles practicantes de Educación Física: una revisión sistemática (Intervention programs for the promotion of healthy eating habits in Spanish schoolchildren. *Retos (Madrid)*(37), 786-792.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69931>

- Martínez-García, A., & Trescastro-López, E. M. (2016). Actividades de educación alimentaria y nutricional en escolares de 3º de primaria en el Colegio Público “La Serranica” de Aspe (Alicante): Experiencia piloto. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 97-103. <https://doi.org/10.14306/renhyd.20.2.192>
- Matell, M. S., & Jacoby, J. (1971). Is there an optimal number of alternatives for Likert scale items? Study I: Reliability and validity. *Educational and psychological measurement*, 31(3), 657-674. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/001316447103100307>
- Montávez, M. y Zea, M.J. (1998). *Expresión Corporal. Propuestas para la acción.* ReCrea.
- Moreno-Guerrero, A.-J., Parra-González, M.-E., López-Belmonte, J., & Segura Robles, A. (2022). Innovating in Nutrition Education: Application of Gamification and Digital Resources in High School Students (Innovando en educación nutricional: Aplicación de la gamificación y recursos digitales en estudiantes de secundaria). *Retos*, 43, 438-446. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87569>
- Navarro, A., & Campo, M. a. L. d. (2015). *Hacia una didáctica de la nutrición : herramientas pedagógicas para la educación alimentaria nutricional.* Editorial Brujas.
- Pablos, A., Nebot, V., Vañó-Vicent, V., Ceca, D., & Elvira, L. (2018). Effectiveness of a school-based program focusing on diet and health habits taught through physical exercise. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 43(4), 331-337. <https://doi.org/https://doi.org/10.1139/apnm-2017-0348>
- Stokoe, P. (1967). *La Expresión Corporal y el niño.* Ricordi.
- Wallen, M., & Davis, K. (2010). Should Nutrition Education Be Taught in Physical Education? *Journal of physical education, recreation & dance*, 81(1), 1-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598404>

## PREVENCIÓN DEL CONSUMO DE DROGAS EN LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES. PUEBLO JOVEN MIGUEL GRAU, PAUCARPATA, AREQUIPA - PERÚ

---

JESSICA YESENIA GARCÍA APAZA

*Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú*

LUIS DANIEL HUAMÁN ASILLO

*Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú*

GLORIA ISABEL MONZÓN ÁLVAREZ

*Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú*

### 1. INTRODUCCIÓN

El consumo de drogas constituye un problema de grandes dimensiones por las graves repercusiones negativas que genera en el ser humano tanto en su salud, es su estado mental, en sus relaciones interpersonales en su calidad de vida; los adolescente y jóvenes son los más expuestos a este gran riesgo.

Por sus consecuencias, es considerado un problema de salud pública que atenta contra la seguridad ciudadana, la familia y genera otras problemáticas sociales, tales como, la violencia, el pandillaje y la criminalidad.

En el Perú la prevalencia del consumo de drogas es alta, cada año, cerca de 70 mil personas se inician en el consumo de marihuana, según la IV Encuesta Nacional del Consumo de Drogas en población general detalla que, de la cifra total, 60 mil son varones y 10 mil son mujeres. En tanto, 5 de cada 10 consumidores de marihuana y cocaína presentan signos de dependencia a estas sustancias.

De acuerdo al informe presentado, más de 2 millones 324 mil personas declararon que alguna vez en su vida les ofrecieron drogas ilegales, ya sea para probar o para comprar. De ese universo, más de 300 mil son adolescentes entre 12 y 18 años de edad.

Del mismo modo el MINEDU (2013), manifestó que por sus características demográficas, entre los grupos poblacionales que se encuentran más expuestos a esta problemática se halla la población adolescente, comprobando los estudios más recientes que la edad promedio de inicio del consumo de drogas, como por ejemplo drogas legales (bebidas alcohólicas y tabaco) es de 13 años, y el empleo de drogas ilegales es entre 12 y 14, evidenciando que el consumo de drogas pone en riesgo la salud integral de los estudiantes.

En teoría de la conducta problema expuesto por **Jessor y Jessor (1977)**; se sostiene que es de gran importancia en el campo de la conducta problema en general, y de las drogodependencias en particular, inicialmente fue formulada para explicar el consumo de alcohol, siendo posteriormente ampliada a otras conductas como el consumo abusivo de drogas.

Para una mejor comprensión de conducta problema debemos de considerar que es aquella conducta que socialmente está definida como un problema, como un tema de preocupación o que es indeseable según las normas de la sociedad convencional a las instituciones de la autoridad adulta, se indica que la conducta es aquella que se sale de las normas, sea de tipo social o legal para la mayoría de la sociedad (Donovan, 1996).

Esta teoría se basa en tres sistemas explicativos:

- La Personalidad: considera los siguientes aspectos que contribuyen a la personalidad los valores, expectativas, creencias, actitudes, orientaciones hacia sí mismos y hacia otros son cognitivos y reflejan el significado y experiencia social.
- El Ambiente aquí consideran los apoyos, la influencia, controles, modelos y expectativas de otros y que tiene como característica que pueden ser conocidos o percibidos.
- La Conducta, por conducta entienden las acciones aprendidas socialmente como resultado de las interacciones de la personalidad y la influencia del ambiente.

Esta teoría también nos indica tomar en cuenta otras características que influyen como son la educación de los padres, la estructura familiar y la

religión de los padres, dentro de la socialización ideológica parental, el clima familiar, la influencia de los iguales y la de los medios de comunicación.

En la ideología parental influyen las creencias tradicionales de los padres la religiosidad de los padres y la tolerancia e intolerancia de la desviación de la madre. Dentro del clima familiar incluye el control por parte de la madre y la interacción de la relación afectiva con ella dentro de la influencia de los iguales los intereses de los amigos y finalmente dentro de la influencia de los medios de comunicación, el tiempo dedicación a ver televisión.

Estos indicadores fortalece y amplía una mayor comprensión sobre los aspecto que influyen negativa o positivamente la conducta de los adolescentes, que es parte del proceso de prevención en temas de los adolescentes, de Jessor (1991), por ello esta teoría nos plantea un nuevo paradigma la ciencia conductual del desarrollo (Jessor, 1993), la cual está cambiando los aspectos de comprensión de los jóvenes exigiendo también de un gran número de elementos y variables que se obviaban o no se tomaban en consideración para que hoy los tomemos en cuenta en la interpretación de los casos, esta teoría se basa en factores de riesgo y factores de protección, y los agrupa en cinco grupos de factores de riesgo o protección:

- Biológicos/genéticos: considera como factores de riesgo la historia familiar de alcoholismo y factores de protección la alta inteligencia.
- Medio Social: considera como factores de riesgo la pobreza, la desigualdad racial y las oportunidades ilegítimas. Los factores de protección, las escuelas de calidad, las familias cohesionadas, disponer de recursos vecinales y disponer de adultos interesados
- Medio Percibido: los factores de riesgo son los modelos de conducta desviada y los conflictos normativos entre padres y amigos. Factores de protección, los modelos de conducta convencional y altos controles de la conducta desviada.

- La Personalidad: como factores de riesgo considera la percepción de pocas oportunidades, baja autoestima y la propensión a correr riesgo; factores de protección, la valoración de los logros, la valoración de la salud, la intolerancia a la desviación.
- La Conducta: como factores de riesgo, los problemas con el alcohol y el bajo rendimiento escolar; factores de protección, la asistencia a la iglesia, participar en clubes escolares y de voluntariados que identifican factores de riesgo y de protección que existe entre la persona y el contexto donde se desenvuelve; siendo que para el presente caso nos centraremos en el grupo del Medio Social, que considera como factores de riesgo la pobreza, la desigualdad racial y las oportunidades ilegítimas. Los factores de protección, las escuelas de calidad, las familias cohesionadas, disponer de recursos vecinales y disponer de adultos interesados.

El Estado peruano frente a esta realidad a implementado una política antidrogas elaborado por la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA) y tiene como objetivo reducir drásticamente y sosteniblemente el tráfico ilícito y el consumo de drogas, y sus negativos efectos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales incorporando a los productores de cultivos ilegales a la economía lícita, que se base en ejes estratégicos de intervención.

Estos ejes que viene promoviendo diversos programas, siendo uno de ellos el Eje Estratégico: Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas que tiene como objetivo estratégico Disminuir el consumo de drogas a nivel nacional a través de intervenciones preventivas y terapéuticas que fortalezcan el desarrollo personal y generen espacios protectores en la comunidad, familia y escuela, en un trabajo articulado entre los niveles de gobierno central, regional, local y la sociedad civil.

Del mismo modo plantea como objetivo Especifico Establecer mecanismos que integren el nivel nacional, los gobiernos regionales y gobiernos locales y la sociedad civil para un trabajo articulado, permanente e institucionalizado de prevención y rehabilitación del consumo de drogas.

Estableciendo como línea de acción el Desarrollo de programas de prevención en el ámbito comunitario con la participación activa de los gobiernos locales, considerando las competencias establecidas en la Ley Orgánica de Municipalidades referidas a la prevención del consumo de drogas. Asimismo, se promoverá la participación de la Policía Nacional del Perú, instituciones públicas, privadas y diversas organizaciones comunitarias, con el propósito de fortalecer y potenciar la acción preventiva.

Por lo que el gobierno local implemento el programa presupuestal de prevención del consumo de drogas y otros problemas psicosociales. en los gobiernos locales por ser los que están más cerca a la comunidad.

Ante este contexto surge el Programa DEVIDA implementado por el gobierno local, para fortalecer una red comunitaria, generando mecanismos de articulación con otras entidades locales, para el desarrollo de acciones de prevención del consumo de drogas a través de la participación activa de los líderes, adolescentes y jóvenes de la comunidad; podemos decir que el programa se desarrolla bajo el modelo Social cultural de Kornblit y Camarotti.

Este modelo postula que el significado asociado a las drogas está determinado no por sus propiedades farmacológicas, sino por la forma en que una sociedad define el consumo de las mismas y por las estrategias preventivas que utiliza con los consumidores fundamento que lo rige es que una verdadera política preventiva no puede hacer abstracción de la estructura socioeconómica.

También, intervienen los aspectos culturales que constituyen el contexto social de los consumidores de drogas, las desigualdades, la falta de oportunidades para grandes sectores de la población, la marginación, la pobreza, el desempleo, el abandono escolar, la discriminación, el analfabetismo, la carencia de una vivienda digna, deben considerarse como factores causantes de la aparición masiva de las drogodependencias, estas características en su mayoría son similares al ámbito comunitario donde intervino el programa debida y que es objeto de la presente investigación.

## 2. OBJETIVOS

El propósito de la investigación es conocer si las acciones desarrolladas en la ejecución del programa de intervención comunitaria, DEVIDA, para la Prevención del Consumo de Drogas”, se ha realizado con eficacia de acuerdo a los objetivos y metas propuestas, específicamente en la zona “D”, del Pueblo Joven Miguel Grau, distrito de Paucarpata, Región Arequipa.

La investigación tuvo como objetivo general Determinar los efectos del Programa DEVIDA de la Municipalidad Provincial en la prevención de consumo de drogas en los adolescentes y jóvenes percibidos por los pobladores del Pueblo Joven Miguel Grau y los objetivos específicos fueron:

- Precisar las acciones de la prevención del consumo de drogas en los adolescentes y jóvenes.
- Así como establecer la influencia del Programa DEVIDA de la Municipalidad Provincial, en la prevención del consumo de drogas en los adolescentes y jóvenes percibidos por los pobladores del Pueblo Joven Miguel Grau, Zona “D”, Distrito de Paucarpata.

## 3. METODOLOGÍA

La investigación fue explicativa de diseño no experimental transversal se utilizó el método científico deductivo, se aplicó un cuestionario estructurado compuesto por 36 preguntas a un total de 360 pobladores de la zona D del Pueblo Joven Miguel Grau de Paucarpata de la región de Arequipa Perú.

El Cuestionario Estructurado Efectos del Programa DEVIDA en la “Prevención del consumo de drogas en la Zona “D” del Pueblo Joven Miguel Grau Paucarpata, dicho instrumento se trabajó en su diseño y conto con la opinión de tres expertos, dos profesionales y un profesional experto en trabajo de campo, así mismo fue validado en los pobladores de la Zona “D” del Pueblo Joven Miguel Grau de Paucarpata.

Los resultados indicaron que los efectos del Programa DEVIDA de la Municipalidad Provincial son favorables para la prevención del consumo de drogas en los adolescentes y jóvenes percibidos por los pobladores del Pueblo Joven Miguel Grau del Distrito de Paucarpatá.

En el resultado de la aplicación del instrumento se observa que el 100.0% de la población encuestada conoce o ha escuchado sobre el Programa Preventivo frente al Consumo de Drogas desarrollado en su comunidad.

Para la aplicación de esta encuesta se ha entrevistado personas que viven dentro de la zona focalizada por el programa DEVIDA; se ha tomado y visitado los sectores más intervenidos por el programa como son los sectores de la rivera de la torrentera que limita con el distrito de Chiguata, los alrededores del colegio primario de la zona, los alrededores del CETPRO Juan Pablo II CIRCA, la zona más cercana a la cancha.

Los resultados revelan que la población conoce o tiene referencia sobre la ejecución del programa DEVIDA, siendo un resultado satisfactorio que todos los encuestados conocen el programa preventivo del consumo de drogas DEVIDA, como podemos apreciar de la siguiente tabla:

**TABLA 1.** Conocimiento del programa DEVIDA preventivo del consumo de drogas desarrollado en la zona “D” del PPJJ Miguel Grau

Alternativas	Cantidad	%
Sí	360	100.00
No	0	0.0

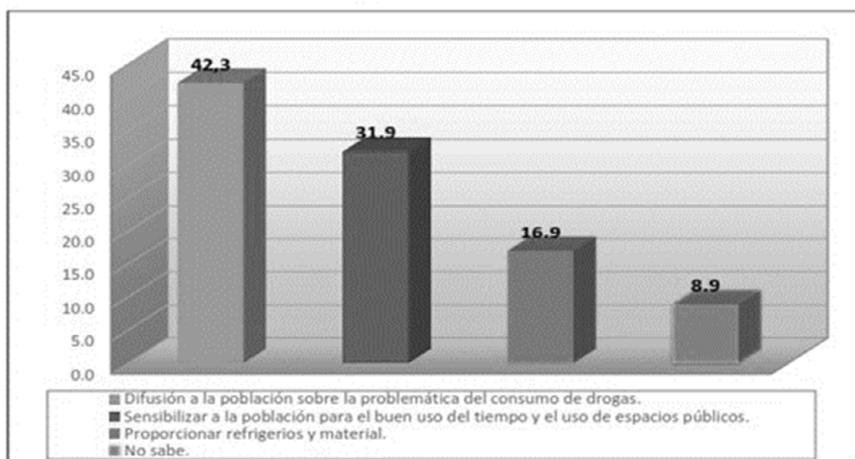
Fuente Elaboración Propia

#### 4. RESULTADOS

En cuanto a las acciones de prevención se encontró que, el 42.3 % de los pobladores encuestados, consideran que la acción preventiva de sensibilización del Programa DEVIDA más desarrollada es la “difusión a la población sobre la problemática del consumo de drogas”, para el 31.9 % de la población es sensibilizar a la población para el buen uso del tiempo y el uso de espacios públicos, el 16.9 % señala “entrega de material de difusión” y el 8.9 % no sabe.

Estos resultados revelan que el Programa DEVIDA realiza una adecuada acción preventiva de sensibilización a la población estas acciones de prevención se desarrollaron con la finalidad de difundir y sensibilizar a la población de la comunidad sobre la problemática del consumo de drogas, promoviendo el buen uso del tiempo, el uso y/o recuperación de espacios públicos o comunitarios, entre otros; y estaban dirigidas a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de la zona priorizada, y fue realizado de forma coordinada con los diferentes actores institucionales de la comunidad..

**GRÁFICO 1.** Acciones preventivas de sensibilización informativas y educativas del programa DEVIDA



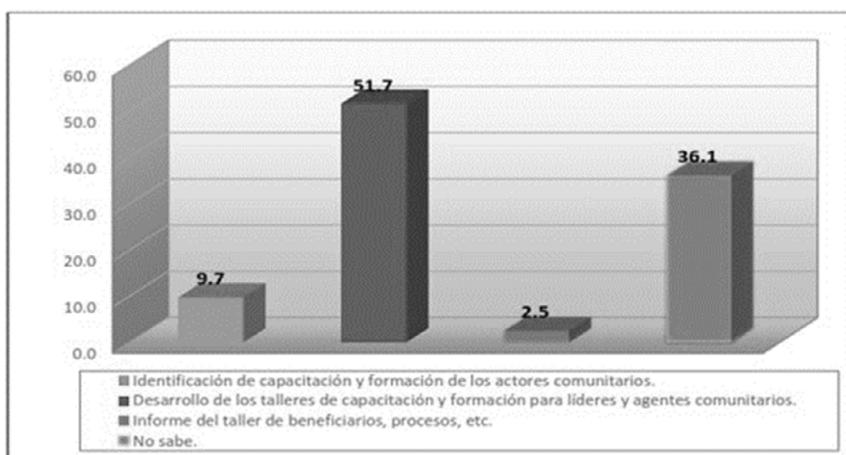
Fuente Elaboración Propia

Uno de los aspectos resaltantes es que para el desarrollo de las acciones preventivas se siguieron los siguientes pasos:

- Identificación de la acción preventiva con la participación directa de los actores de la comunidad.
- Coordinación e implementación de las acciones con la participación directa de los actores de la comunidad y los actores institucionales.

Por otro lado, la investigación registró que el 51.7 % de la población encuestada sostiene que el Programa DEVIDA forma y capacita a los actores comunitarios con el desarrollo de los talleres de capacitación y formación para líderes y agentes comunitarios, el 9.7% indica que a través de la identificación, capacitación y formación de actores comunitarios; destacando nuevamente “no sabe”, con el 36.1 %; lo que pone en evidencia que se requiere fortalecer las acciones de difusión del Programa DEVIDA, para el logro de sus objetivos en beneficio de la comunidad objeto de estudio.

**GRÁFICO 2.** El programa DEVIDA forma y capacita a los actores comunitarios



Fuente Elaboración Propia

Para las acciones de formación a los actores comunitarios se desarrollaron talleres de capacitación y formación para líderes y agentes comunitarios e institucionales, para lo cual se realizaron la identificación de necesidades de capacitación que fortalezcan la actuación de la red de recursos comunitarios para el abordaje de los temas relacionados al consumo de drogas en su comunidad. Para estas acciones el programa DEVIDA efectuó lo siguiente pasos:

- Identificación de necesidades de formación y capacitación, así como conocimientos, recursos y/o problemas de los actores comunitarios.

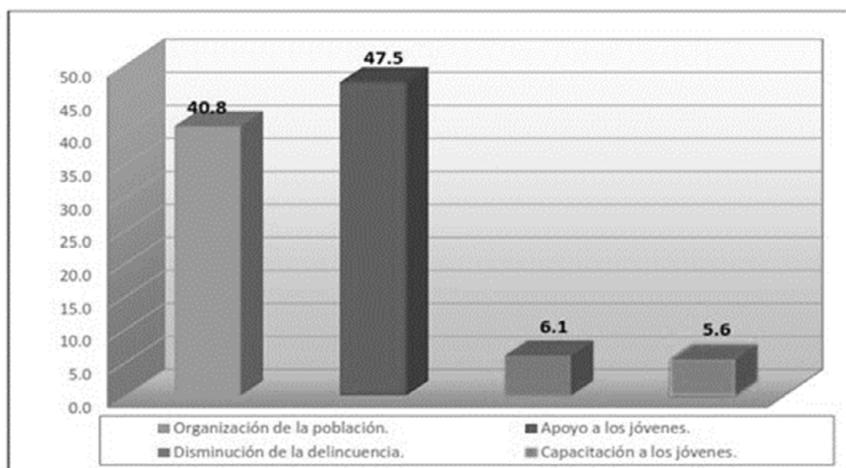
- Elaboración del informe del taller (incluye listado de beneficiados, fotos, descripción narrativa del proceso).

Se puede establecer que la influencia del Programa DEVIDA de la Municipalidad Provincial, en la prevención del consumo de drogas en los adolescentes y Jóvenes del pueblo joven Miguel Grau es positiva por cuenta de la investigación tenemos que, la población precisa que los efectos del Programa han contribuido en el desarrollo personal de la población encuestada

Se ha llegado a establecer que el 37.2 % de la población encuestada establece que ha logrado obtener una mayor seguridad y confianza personal, el 27.8 % afirma que han logrado prevenir el consumo de drogas en su debido tiempo el 12.8 %, que han logrado obtener una carrera técnica el 9.7%, que han logrado alejarse de malas amistades que solo influenciaban sus vidas de manera negativa.

Así mismo un 8.3% manifiesta que se recuperó en el colegio en cuanto a la asistencia y rendimiento escolar, y un 4.2% el programa le ha permitido generar ingresos para su familia sobre todo a los jóvenes que participaron de los talleres socio laborales, datos importantes que valoramos como positivos al saber que los jóvenes han logrado recuperarse de forma progresiva en sus promedios escolares.

**GRÁFICO 3.** El Efectos del programa DEVIDA en la comunidad



También lograron generar y aportar con ingresos económicos en sus familias, esto gracias a los programas de capacitación laboral que desarrolla el Programa DEVIDA dentro de su comunidad; resultados alentadores que pueden mejorar a través de un mayor esfuerzo del Programa DEVIDA y la comunidad en su conjunto, lo que evidenciamos en el siguiente gráfico.

Las principales acciones preventivas de sensibilización, informativas y educativas que desarrolla el Programa DEVIDA frente al consumo de drogas en la Zona “D” del PPJJ Miguel Grau fueron: Difusión a la población sobre la problemática del consumo de drogas, así como sensibilizar a la población para el buen uso del tiempo y el uso de espacios públicos: del mismo modo El Programa DEVIDA fortalece el Centro de Escucha y acogida comunitaria con acciones de prevención y enganche, forma y capacita a los actores comunitarios con el desarrollo de talleres de capacitación y formación para líderes y agentes comunitarios esta principales actividades contribuyen a La percepción que tiene la comunidad sobre la eficacia del Programa DEVIDA frente al consumo de drogas

Las actividades deportivas que el programa DEVIDA ha desarrollado en su comunidad, observamos que el 34.4% de la población entrevistada manifiesta que ha participado a través de las actividades de maratón, escuela de fútbol, campeonato de fútbol entre otros; un 28.3 % ha participado en actividades de capacitación en temas de prevención frente al consumo de drogas desarrollados en el colegio o en CETPRO, el 10.3 % de la población han participado de los talleres socio laborales ofertados por el programa en beneficio de los jóvenes de la zona, se encontró que un 21.7 % de la población no participo directamente en las actividades que el programa realiza; sin embargo, si conocen o han escuchado sobre actividades que realiza el programa dato que hay que rescatar

La mayor contribución que la población reconoce del programa es que ha contribuido en su comunidad; el 47.5 % de los pobladores consideran que ha logrado tener un gran aporte al apoyar a los jóvenes de su comunidad, esto debido a que el mayor porcentaje de los programas y acciones en general que realiza este programa va específicamente dirigida a la población joven de esta comunidad.

Esta población es considerada como la población objetivo de atención del programa ya antes mencionado, el 40.8 % de la población considera que su mayor aporte ha sido el lograr organizar de una forma adecuada a la comunidad; seguidamente con menores porcentajes la población encuestada considera que el principal aporte del Programa DEVIDA es que ha logrado disminuir la delincuencia con un 6.1% y que ha logrado capacitar a los jóvenes con un 5.6%, aspectos positivos que la población percibe.

**IMAGEN 1.** Desarrollo de talleres sociolaborales de tejido.



Fuente: Elaboración propia

## 5. DISCUSIÓN

Desde la conceptualización de vulnerabilidad social, tiene que ver por un lado con la exposición a situaciones de violencia, delincuencia, venta y consumo de drogas en el lugar de residencia y por otro con la sensación de inseguridad y pérdida de confianza en la autoridad para garantizar el orden en la comunidad sumado a la percepción de una mala convivencia con los demás miembros del vecindario y a la ausencia o carencia de una red de soporte comunitario

Entonces partiendo desde esta perspectiva de análisis las personas experimentan una mayor vulnerabilidad social, son aquellas cuyos entornos comunitarios presentan siguientes características

- Existe violencia en él; barrio o lugar en que se vive (pelas callejeras, presencia de pandillas, etc.)
- Existe robos y asaltos a los vecinos
- Hay venta y/o consumo de drogas
- La convivencia con los vecinos es percibida como malo o muy malo
- No se tiene confianza en la policía o serenazgo como garantes de la seguridad pública
- Las personas no cuentan con una red de soporte comunitario (iglesia, ONG, DEMUNAS, Defensorías del Pueblo, etc.) a la que pueda acudir en defensa de sus derechos o en busca de ayuda profesional,
- El barrio o lugar en que se vive se percibe como inseguro

Las personas que experimentan una menor vulnerabilidad social y viven mas seguras son aquellas cuyos entornos comunitarios no presentan estas características o solo registran algunas de ellas.

Ahora bien en la comunidad donde se desarrolló el programa DEVIDA como un proyecto de intervención comunitaria presenta características de vulnerabilidad que ponen en riesgo a los jóvenes y adolescentes que habitan en la comunidad del Pueblo Joven Miguel Grau del distrito de Paucarpata del departamento de Arequipa -Perú, siendo las siguientes características que se detallan en su línea de base zona D PPJJ Miguel Grau – 2013

- No conocen el sistema de soporte comunitario
- No existe una red comunitaria
- No tiene capacitación en las tareas preventivas
- No existe la participación de los jóvenes en el desarrollo de planes de trabajos
- No existe talleres de habilidades socio laborales

Que del mismo modo podemos indicar que según esta línea de base la zona D del PPJJ Miguel Grau se presenta problemas como pandillaje delincuencia, siendo un problema latente en la población general pero su presencia prima en la población escolar adolescente. Del mismo modo se puede observar que las familias en su mayoría son disfuncionales lo que los hace más propensos a ingresar en el mundo de las drogas como forma de refugio ante la soledad la falta de comunicación y la violencia familiar que se presenta en sus hogares y ven el consumo de estas sustancias como un refugio y los amigos como una verdadera familia.

Es por ello que el programa DEVIDA a través del gobierno local interviene en la comunidad como una acción preventiva frente al consumo de drogas identificando factores de riesgo y de protección, así como estableciendo acciones y tareas de prevención, de formación socioeducativa y la implementación de un centro escucha para que se desarrollen tareas de sensibilización y el uso adecuado del tiempo libre en actividades socio recreativas y deportivas y capacitación frente al consumo de drogas.

La intervención del programa está en el fortalecimiento de una red comunitaria con la participación activa de la comunidad, para la comunidad y desde la comunidad, quienes a través de un diagnóstico participativo identifican sus necesidades y priorizan sus problemas, y esto lo podemos evidenciar de los resultados que se obtuvieron frente a esta problemática y se trabaja con los Jóvenes Adolescentes, familias de la comunidad, líderes comunitario, instituciones que funcionan en la comunidad ( iglesia, Centro de Salud, Policía Nacional, Incentivos educativos, Grupos juveniles, Organizaciones sociales de base, etc.), propiciando mecanismos de participación para la sensibilización, formación recreación integración socio laboral entre otros.

## 6. CONCLUSIONES

Las principales acciones preventivas de sensibilización, informativas y educativas que desarrolla el Programa DEVIDA frente al consumo de drogas en la Zona “D” del PPJJ Miguel Grau fueron: Difusión a la población sobre la problemática del consumo de drogas, así como sensibilizar a la población para el buen uso del tiempo y el uso de

espacios públicos: del mismo modo El Programa DEVIDA fortalece el Centro de Escucha y acogida comunitaria con acciones de prevención y enganche, forma y capacita a los actores comunitarios con el desarrollo de talleres de capacitación y formación para líderes y agentes comunitarios esta principales actividades contribuyen a La percepción que tiene la comunidad sobre la eficacia del Programa DEVIDA frente al consumo de drogas.

Las actividades deportivas que el programa DEVIDA ha desarrollado en su comunidad, observamos que el 34.4% de la población entrevistada manifiesta que ha participado a través de las actividades de maratón, escuela de fútbol, campeonato de fútbol entre otros; un 28.3 % ha participado en actividades de capacitación en temas de prevención frente al consumo de drogas desarrollados en el colegio o en CETPRO, el 10.3 % de la población han participado de los talleres socio laborales ofertados por el programa en beneficio de los jóvenes de la zona, se encontró que un 21.7 % de la población no participo directamente en las actividades que el programa realiza; sin embargo, si conocen o han escuchado sobre actividades que realiza el programa dato que hay que rescatar.

La mayor contribución que la población reconoce del programa es que ha contribuido en su comunidad; el 47.5 % de los pobladores consideran que ha logrado tener un gran aporte al apoyar a los jóvenes de su comunidad, esto debido a que el mayor porcentaje de los programas y acciones en general que realiza este programa va específicamente dirigida a la población joven de esta comunidad, ya que la misma es considerada como la población objetivo de atención del programa ya antes mencionado, el 40.8 % de la población considera que su mayor aporte ha sido el lograr organizar de una forma adecuada a la comunidad; seguidamente con menores porcentajes la población encuestada considera que el principal aporte del Programa DEVIDA es que ha logrado disminuir la delincuencia con un 6.1% y que ha logrado capacitar a los jóvenes con un 5.6%, aspectos positivos que la población percibe.

## 7. AGRADECIMIENTOS

La Municipalidad Provincial de Arequipa por permitir realizar la presente investigación.

A la universidad Nacional de San Agustín de Arequipa por permitir el encuentro entre colegas de las disciplinas de las ciencias sociales que desde su punto de vista contribuyen en la consolidación de este artículo.

## 8. REFERENCIAS

Conductas De Riesgo En Adolescentes De 10 A 14 Años. Versión adaptada para el Perú por la Comisión Nacional para el desarrollo y Vida sin Drogas - DEVIDA.

Rodríguez GM, Luis. (2014). Estudio descriptivo del uso de drogas en adolescentes de educación media superior de la ciudad de Monterrey, Nueva León, México. Rev Latino-am Enfermagem marzo- abril; 12 (número especial).

Pilar Ramos, V., Alfredo Oliva, D., Moreno Rodríguez, C., Lorence Lara, B., Jiménez Iglesias, A., Jiménez García, L., Hidalgo García, V., & Antolín Suárez, L. (2015). INFORME TECNICO SOBRE LAS CLAVES QUE PROMUEVEN LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES DE PREVENCIÓN DE DROGODEPENDENCIAS. JUNTA DE ANDALUCIA.

Programa Presupuestal de Prevención y Tratamiento del Consumo de Drogas (PTCD). (s. f.). Orientación - Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas - Plataforma del Estado Peruano.  
<https://www.gob.pe/8600-programa-presupuestal-de-prevencion-y-tratamiento-del-consumo-de-drogas-ptcd>

Camarotti, A. C., & Kornblit, A. L. (2015). Abordaje integral comunitario de los consumos problemáticos de drogas: construyendo un modelo. Salud Colectiva, 11(2), 211. <https://doi.org/10.18294/sc.2015.684>

## 9. WEBGRAFÍA

El Trabajo Comunitario en la página web  
(<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/trabajo-comunitario.pdf>)

Prevención y tratamiento del consumo de drogas en la página web  
([https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_public/ppr/prog\\_presupuestal/articulados/0051\\_prevencion\\_consumo\\_drogas.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/prog_presupuestal/articulados/0051_prevencion_consumo_drogas.pdf))

- Información sobre Drogas (Psico Activa. Com), página web  
(<http://www.psicoactiva.com/drogas.htm>)
- Sección de drogodependencias Programa Municipal “Guía de Información sobre Drogas”, ayuntamiento de Zaragoza.
- “Educar desde la familia”, publicado el 5 de Junio del 2013, página web  
(<http://educardesdelafamilia.blogspot.pe/2013/07/causas-y-consecuencias-del-consumo-de.html>)
- Becoña Iglesias, Elisardo. (2014). Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Universidad de Santiago de Compostela, programa de formación de facilitadores comunitarios DEVIDA 2014.
- Becoña, E. (1995) Bases Teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas, Plan Nacional sobre Drogas. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bry.BH (1996) Psychological approaches to prevention. En Bickel, W. K. y DeGrandpre, R. J. (eds.) (1996) Drug policy and human nature, Psychological approaches perspectives on the prevention, management, and treatment of illicit drug abuse (pp.55-76. New York: Plenum Press.
- Clarke, Sophie; BLACMAN Rachell e CARTER Isabel. (2001). Material de Discusión para personas que Facilitan discusiones y actividades usando las guías pilares.
- Comisión Nacional Para El Desarrollo Y Vida Sin Drogas (DEVIDA). (2013) Informe sobre la Situación y Tendencias del Problema de las Drogas en el Perú. Lima – Perú.
- Devida, IV encuesta Nacional de prevención Frente al Consumo de Drogas a Escolares de Nivel Secundario año 2012 DEVIDA
- Estudio Nacional: prevención y Consumo de Drogas en estudiantes de Secundaria 2005 resultados según dominios Regionales.
- García Jiménez, José María, “las drogas: conceptos, aspectos penales y penitenciarios”, editorial club universitario
- García Jiménez, José María, “Las drogas: conceptos, aspectos penales y penitenciarios”, Editorial Club Universitario.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. Metodología de la Investigación sexta edición, ISBN: 978-1-4562-2396.
- Instituto De Adicciones De Madrid Salud Y Servicios Profesionales Sociales. Manual de Formación de Mediadores Sociales. (2006). Editorial Mediadores
- Klasse Eloísa y VALDÉS Rosario; Guía facilitadora para los maestros comunitarios Herramientas Para Detección de Casos de Consumo de Drogas o de Conductas de Riesgo y Herramientas de escucha activa,

consejería y atención oportuna para casos de consumo de drogas o conductas de riesgo.

- Kornblit, Ana Lía, Camarotti, Ana Clara, DI LEO, Dr. Pablo Francisco; “Prevención del consumo problemático de Drogas”- UNICEF, Educar, Ministerio De Educación.
- Lizarbe Alonso, Vicenta, Librada Escribano, María Villar Astorga Vergara, Antonia; “Glosario de términos de Alcohol y Drogas”, edita Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Los Riesgos Sociales T exto 2 – DEVIDA.
- Marco Normativo Peruano relacionado a la Infancia—DEVIDA.
- Maza Rufas Álvaro, Efectividad de un programa de Prevención del Consumo de Drogas en Adolescentes: Estás a tiempo de vivir. Trabajo final de Grado, 2015/ 2016.
- Maza Rufas, Álvaro. (2015). Tesis de Pre Grado de Enfermería “Prevención del Consumo de Drogas en Adolescentes: Estás a tiempo de vivir”.
- Mora Acosta, Carolina “Factores protectores en la prevención de consumo de drogas en adolescentes en riesgo” Universidad de Costa Rica 2005.
- Mora Acosta, Carolina. (2015). Tesis de Pos Grado “Factores Protectores en la Prevención de Consumo de Drogas en Adolescentes en Riesgo”, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. San José, Costa Rica 2015
- OEA, Informe del Uso de Drogas en las Américas 2011.
- Paricio Esteban, P., Sanfeliu Aguilar, P., Femenía, S., López-Trigo, M., & Puchalt, M. (2017). Modelos de Relaciones Públicas y gestión de la comunicación de instituciones que trabajan en prevención de drogodependencias y seguridad vial en España. *Obra digital*, (13), 97–118. <https://doi.org/10.25029/od.2017.153.13>
- Perea Chumbe, Cesar Augusto. La concentración multisectorial en la lucha contra las drogas. En Tesis digitales UNSMS. Disponible en [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/perea\\_chc/cap2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/salud/perea_chc/cap2.pdf)
- Programa “Familias Fuertes Amor Y Limites”, Programa Familiar Para Prevenir Conductas De Riesgo En Adolescentes De 10 A 14 Años. Versión adaptada para el Perú por la Comisión Nacional para el desarrollo y Vida sin Drogas - DEVIDA.
- Programa Presupuestal de Prevención y Tratamiento del Consumo de Drogas (PTCD). (s. f.). Orientación - Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas - Plataforma del Estado Peruano. <https://www.gob.pe/8600-programa-presupuestal-de-prevencion-y-tratamiento-del-consumo-de-drogas-ptcd>

# LAS PELÍCULAS EN LA CLASE DE CULTURA PARA ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN: ANÁLISIS DE LA REPRESENTACIÓN DE LAS MASCULINIDADES NEGRAS EN EL CINE ESTADOUNIDENSE

---

ELISA SERNA MARTÍNEZ  
*Universidad de Granada*

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. ENSEÑANDO CULTURA EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN

Fue en febrero de 2019 cuando la Universidad de Alcalá me encargó la docencia de la asignatura de cultura de la lengua inglesa para estudiantes del grado de traducción. Fue también entonces cuando me encontré con que, cada vez que abría un libro destinado al estudio de la cultura en lengua inglesa, me embestía un alegre conjunto de datos, categorizados bajo los títulos de historia, identidad, los medios, la vida política o la educación. Estos capítulos proyectaban la ilusión de que los fenómenos culturales se pueden entender por la asimilación de bloques de contenido aparentemente independientes. Por otro lado, la mayoría de los libros citados en la bibliografía hacían referencia exclusiva a la cultura británica, y en segundo lugar a la americana, seguida de la irlandesa.

Los libros y manuales que en general se ofertan en las guías docentes de cultura pueden ser muy útiles a la hora de recoger datos dentro de un escenario sociocultural determinado. Sin embargo, carecen de tres cualidades que, a mi parecer, debe reunir cualquier enfoque cultural que quiera favorecer el ejercicio de la traducción: un acercamiento pragmático que estimule una interpretación crítica del discurso de los procesos de formación de la cultura (Williams, 1973), una visión diversificadora sobre la hibridez cultural del mundo angloparlante (Hall, 1996) y una toma de conciencia del lenguaje visual. Este último constituye una de

las prácticas de representación más utilizadas en los medios de comunicación (Hall, 1997b), que tan rápida y eficazmente moldean las culturas del mundo globalizado, y que tanto material producen para el gremio de la traducción (Bielsa, 2022).

Aquel curso, siguiendo las pautas de la guía docente de la asignatura, que sí que promovía el análisis crítico del discurso y la diversidad cultural, comencé a crear materiales que pudieran cumplir con las expectativas del programa. Así pues, realizamos en clase numerosos análisis de producciones culturales que relataban el devenir de la historia, la educación, la ciencia, la política, la literatura, la economía, los medios de comunicación y el cine en el mundo anglosajón. Durante los ejercicios de interpretación de estos significados culturales, y tomando como base una perspectiva cultural Marxista, mis estudiantes pudieron observar cómo varios de estos aspectos, como la economía, la educación, la diversidad étnica, la literatura y el cine, aparentemente independientes en la mayoría de los manuales sobre cultura, podían confluír de manera coherente dentro de una única creación cultural. Así pudieron comprobarlo al analizar, como veremos más adelante, películas de gran impacto mediático como *Adivina quien viene esta noche* (Kramer, 1967).

En el año 2021, tuve la oportunidad de enseñar un curso similar en la Universidad de Granada, el panorama bibliográfico era más o menos similar al citado previamente, con la añadidura de algunas obras sobre raza y cine en el contexto británico o sobre los procesos descolonizados de la cultura imperialista británica. Tuve, además, un hallazgo alentador, a mitad de curso, escrito por mi compañera Miriam Fernández Santiago: *Cultures in English* (2022), un manual creado exclusivamente para la asignatura de cultura en el grado de traducción e interpretación, que ofrece un panorama con una clara predisposición pragmática y diversificadora.

## 1.2. LLEVAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Como diría Castro Paniagua, mientras que quien escribe un texto original puede o no ser capaz de comprender otras culturas diferentes, quien traduce debe tener la capacidad de percibir otras realidades sociales ajenas a la propia. Si le faltara esta capacidad, tarde o temprano llegarían

las tergiversaciones de significado (1988 p. 6). Alentada por la existencia de propuestas que impulsan el conocimiento de la cultura de partida, y como docente de cultura, pero también de traducción especializada y de traducción audiovisual, paso gran parte de mis horas de trabajo elaborando materiales específicos para el estudio de la cultura. Estos materiales tienen como objetivo que el estudiantado de traducción aprenda a percibir otras culturas, conociendo la función semiótica (la capacidad de representación) de los textos a traducir. Esta habilidad de recepción, ineludible para cualquier ejercicio de traducción que se precie, debe adquirirse a lo largo de los 6 créditos de la asignatura. Siendo este un espacio de tiempo limitado, tratamos de analizar representaciones literarias, mediáticas y científicas que dan significado a la diversidad cultural existente en lengua inglesa.

La propuesta didáctica que aquí expongo pretende, por un lado, llevar a la práctica las teorías sobre cultura y traducción ya existentes, y por otro, seguir innovando en la creación de materiales para la asignatura de cultura de la lengua inglesa en el grado de traducción e interpretación. Tanto la teoría como la práctica aquí desarrollada gira en torno a la representación de las masculinidades negras en el cine norteamericano del siglo XX. El marco teórico desde el que se han abordado estos materiales recorre las obras más significativas de Stuart Hall, teórico cultural de vertiente marxista, de origen jamaicano, especialmente conocido por sus estudios semióticos de la cultura popular y mediática. Las obras de Hall utilizadas para estas sesiones analizan cuestiones sobre cine, etnicidad, cultura mediática y representación. Las obras imprescindibles para el desarrollo de estas sesiones son la conferencia *Representation & the Media* (1997) y el artículo “Encoding/Decoding” (1973).

Por otro lado, es la rotunda pluma de James Baldwin, escritor y ensayista estadounidense cuya obra reflexiona sobre los procesos de alienación cultural que marcan a la población negra de EE. UU., la que nos permitirá ilustrar las prácticas de representación expuestas por Hall con mayor claridad. Estamos hablando en concreto del magistral ensayo *The Devil Finds Work* (1973), en el que el autor neoyorkino entrelaza su experiencia personal con el propio visionado de películas que lo vieron crecer, y que determinaron el mapa conceptual a través del cual Baldwin aprendió

no solo a percibirse en tanto que ciudadano estadounidense, sino también a entender los paradigmas de la sociedad en la que vivía. Es gracias al documental del haitiano Raoul Peck *I am not your Negro* (2016), que este ensayo, así como otras notas inéditas de Baldwin, cobran un significado de gran valor para ampliar nuestro entendimiento sobre las raíces del movimiento Black Lives Matter, entendidas como un continuo en la historia de EE.UU.

Adicionalmente, se han abordado aspectos sobre el lenguaje cinematográfico a través de la obra de Amy Villarejo, *Film Studies: The Basics*.

## 2. OBJETIVOS

La presente propuesta educativa desea tender un puente entre los estudios culturales y los de traducción audiovisual. Este puente debe entenderse como un lugar desde el cual se espera fomentar una comprensión crítica de la relación ya existente entre la cultura, la traducción y el cine. Como arguye Kapsaskis (2024), dado que la principal justificación de los estudios de traducción audiovisual hasta la fecha se ha centrado en legitimar la tecnocratización de la industria de la traducción de películas, es igualmente ineludible ahondar en dos importantes tareas sociales que se ejercen desde la traducción: “asegurar la transferencia y la transformación de significados”.

En el ámbito de la traducción audiovisual nos encontramos ante una red multisemiótica de producción de significados, tejida con la imagen, el sonido, la puesta en escena, la edición y la narración. Es por esto por lo que la enseñanza de la cultura mediática, cuando se orienta a estudiantes de traducción, debería incluir la toma de conciencia de los mecanismos que componen dichas textualidades.

Tras años de dedicación a la planificación, creación y aplicación de experiencias de aprendizaje que incrementen la alfabetización visual de mis estudiantes de cultura, he diseñado esta propuesta innovadora en la que el análisis del discurso analiza la lengua inglesa (textos en inglés) y el texto visual que los acompaña. Considero que dicho análisis es imprescindible en los procesos de representación y recepción de significados en traducción. Es mi intención poner en valor dichas habilidades

discursivas y de hermenéutica multimodal como procedimientos previos al ejercicio de la transferencia y la transformación de significados desde la cultura de origen hacia la cultura meta. En esta propuesta deseo mostrar cómo he utilizado en clase los productos de la cultura mediática cinematográfica, entendidos estos como sistemas de significación que construyen y sostienen ese mundo y esa vida en común que llamamos cultura (Hall, 1997, p. 5).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. MATERIALES Y MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS

La mitad de los contenidos que utilizo para esta asignatura de cultura son producciones audiovisuales. En esta muestra concreta de mi trabajo me centraré en el cine estadounidense. En primer lugar, es imprescindible la visualización del ensayo filmico de Raoul Peck *I Am Not Your Negro* (2016), que servirá de base para las películas y la propuesta de análisis, siguiendo las premisas de Baldwin. Las películas cuyas escenas se analizarán son *They Won't Forget* (1958), en español *La venganza*, *The defiant ones* (1958) traducida al español como *Fugitivos* y *Guess Who's Coming to Dinner* (1967) *Adivina quien viene esta noche* en su versión española.

El cine es un medio poderoso, con un peso importante en la economía global y en la industria de la creación cultural. También hay que tener en cuenta que la influencia del cine producido en EE. UU. traspasa las fronteras del mundo angloparlante a través de otra industria que lo traduce, transforma, adapta, subtitula, dobla, y, en definitiva, lo resignifica.

El cine entretiene, inspira, desafía, informa y desinforma. Tiene un papel central a la hora de determinar cómo entendemos el mundo y cómo nos vemos en tanto que individuos, pero también cómo nos ven desde fuera de nuestra propia cultura. El papel de la traducción cobra, en este último caso, un papel clave. Por otro lado, hay que tener claro que lo que vemos en la pantalla es una imagen mediada de lo que realmente es. La imagen no es la realidad o acontecimiento que representa, de la misma manera que el mapa nunca será el territorio. Los estudios sobre representación

mediática mencionados en la introducción, que nos servirán para analizar las obras escogidas, se ocupan de medir cuál es la distancia que separa un acontecimiento dado y su representación en pantalla.

Según diría Stuart Hall, el significado que le damos a la realidad se construye en los actos de representación de dichos acontecimientos, grupos o personas. En otras palabras, un acontecimiento puede existir antes de ser representado, pero solamente tendrá sentido una vez sea representado. La cultura es la herramienta que nos permite dar sentido a las cosas. Nos permite compartir mapas conceptuales con otras personas. El significado surge gracias a los mapas conceptuales que compartimos con los miembros de una determinada cultura. Darle visibilidad a la noción de representación como creadora de significado coloca a la cultura en un lugar primordial. De este modo, la cultura deja de ser un conjunto de valores en cuyo seno nos ha tocado nacer, y pasa a ser un sistema sin el cual el mundo nos resultaría incomprensible (1997a, p. 9).

### 3.2. HEGEMONÍA CULTURAL Y VOCES DISIDENTES

Lo que pretendo abordar con esta serie de clases en torno a la representación de las masculinidades negras en el cine estadounidense son los mecanismos de la hegemonía cultural. Cuando la manera en la que los hombres negros son representados en el cine se repite hasta la saciedad, y no existen representaciones alternativas a la dominante, naturalizamos la forma en la que se les representa. Se normaliza hasta tal punto que dejamos de cuestionarla. En el caso que nos ocupa, la representación cinematográfica de los hombres negros, en tanto que intencionada y dominante, acaba conformando “los límites de [nuestro] sentido común” (Williams, p. 8)<sup>51</sup>. En términos de la hegemonía cultural según Gramsci, las prácticas de representación hegemónicas acaban saturando profundamente la conciencia de toda una sociedad (Gramsci en Williams, p. 8). De este modo, las leyes, constituciones, teorías, instituciones, ideologías y otros elementos de lo que Marx llamaría superestructura, acaban siendo aceptadas como naturales, o de valor universal, cuando

---

<sup>51</sup> Esta y otras citas de obras que en la bibliografía aparecen en inglés son traducciones propias.

deberíamos verlas como expresiones de dominación por parte de un determinado grupo.

En términos materialistas, el grupo que accede a los mecanismos que construyen los elementos superestructurales de una sociedad viene determinado por la base económica, es decir, por quien posee los medios materiales de producción. Pero no siempre es la base económica la que determina la superestructura, sino que también puede suceder al revés, dando lugar a las voces emergentes que cuestionan el statu quo (Williams, p. 10-11). Por eso, es importante, a la hora de entender un texto audiovisual, hacernos preguntas sobre quién tiene acceso a los micrófonos y a las cámaras, y lo que es más importante, quién decide quién se va a subir a ese escenario, qué y cómo lo va a representar. La visión de Williams sobre la posibilidad de cambiar los roles de la superestructura y la base económica nos permite considerar a las voces disidentes que, desde una base económica que les es a priori desfavorable, consiguen irrumpir y cuestionar el sistema socioeconómico establecido.

Éstas son las voces que, habiendo entendido los significados connotativos y denotativos de la cultura dominante existentes en la superestructura, rechazan el mensaje, se resisten a aceptar el significado producido, a menudo creando otras formas de representación cuya intención es sensibilizar a los demás sobre el potencial ofensivo o deslegitimador de dichas políticas de significación. Así, las voces disidentes también pueden determinar e influir en la base económica de su sociedad. James Baldwin desentrañaría dichas políticas de significación en los siguientes términos:

It is said that the camera cannot lie, but rarely do we allow it to do anything else, since the camera sees what you point it at: the camera sees what you want it to see. The language of the camera is the language of our dreams. (1976, p. 36)

Para entender esta afirmación, podemos utilizar las teorías materialistas que sostienen que la base económica de una sociedad (las relaciones sociales en los procesos de producción) determina la superestructura (las prácticas socioculturales) de dicho grupo humano. Dependiendo de quién utilice esa cámara, veremos la proyección de unas aspiraciones o de otras. Pongamos sueños donde dije aspiraciones y entenderemos esos

sueños de los que habla Baldwin como los principios, las intenciones sociales a través de las cuales se define una sociedad. Intenciones que, tal y como lo dicta la experiencia, suelen estar bajo el dominio de una clase social determinada (Williams, p. 7).

The industry is compelled, given the way it is built, to present to the American people a self-perpetuating fantasy of the American life.

Their concept of entertainment is difficult to distinguish from the use of narcotics. (2017, p.84)

Todavía entre sus comentarios sobre la industria del entretenimiento, y sin desprenderse de la noción de sueño, nos encontramos en los apuntes de Baldwin palabras como fantasía o narcóticos. Está claro que, para Baldwin, la industria americana del cine no hace sino crear un mundo idealizado, el sueño americano que él jamás ha visto en la vida real. Cuando, en un momento dado del documental de Peck,<sup>52</sup> Baldwin nos narra cómo apenas ha visto a hombres en la pantalla del cine americano que se parezcan a su padre, insiste:

There were, for example, Stepin Fetchit And Willie Best and Mantan Moreland, all of whom, rightly or wrongly, I loathed. It seemed to me that they lied about the world I knew and debased it, and certainly I did not know anybody like them— as far as I could tell; (2016, p.20)

Baldwin fue un intelectual que vivió la época de la lucha por los derechos civiles norteamericanos de los años 60 con gran intensidad, siendo esta una de las principales causas que apremió su regreso del exilio en Francia. Allí, alejado de las amenazas y las fobias propias de una sociedad racista, pudo conocerse a sí mismo y escribir sus principales obras. De vuelta en EE. UU., Baldwin fue testigo de los numerosos procesos históricos que acaecieron en aquella época de revoluciones y desobediencia civil, codeándose con muchos de los personajes que formaron parte del movimiento por los derechos civiles de los afroamericanos. Su libro inacabado, *Remember This House*, pretendía escribir la historia de América desde su propio ángul, tomando como punto de partida los asesinatos de sus amigos Medgar Evers, Martin Luther King (Junior) y

---

<sup>52</sup> Cada vez que cito la voz narrativa del ensayo filmico *I am not your Negro* (Peck, 2016), reconstruida a partir de escritos de James Baldwin, me refiero a la transcripción de la misma, publicada bajo el mismo título un año después (2017).

Malcolm X que acaecieron durante su activismo en esta época convulsa. El documental de Raoul Peck rescata también parte de estos fragmentos, lo intentos ciertamente difíciles de James Baldwin de crear un discurso que opondría resistencia y desafiaría la historia establecida.

En este documental también se recogen imágenes de archivo de diferentes debates públicos que permitieron a Baldwin acceder a los micrófonos. Estas intervenciones le valieron reconocimiento mediático como una voz enérgica y lúcida que cuestionaba los paradigmas de la cultura dominante. Peck recopila vídeos de archivo del programa televisado de Dick Cavett, en el que Paul Weiss, profesor de filosofía invitado, intenta deslegitimar los argumentos de Baldwin sobre las dificultades de ser un hombre negro en América. Lo hace aludiendo que cualquier hombre americano encontraría obstáculos de diversa índole, ya sea de raza, religión, estatura, o falta de habilidad, para llegar a ser un hombre. A lo que Baldwin responde:

[...] I was discussing the difficulties, the obstacles, the very real danger of death thrown up by society when a Negro, when a black man attempts to become a man. (2017, p. 87)

Weiss reclama que no entiende esa insistencia en unir a los grupos de personas por su color o su religión, ya que existen otros tipos de categorías que unen a la gente. Dice, por ejemplo, que él mismo, un hombre blanco, tiene más en común con un intelectual negro que con un hombre anti-intelectual blanco. A lo que Baldwin responde recordando las razones de su exilio en Francia, que se pueden resumir en un intento de huir del racismo sistémico de su país, el cual le impedía realizar su trabajo intelectual:

[...] And it's very hard to sit at a typewriter and concentrate on that if you are afraid of the world around you. The years I lived in Paris did one thing for me: they released me from that particular social terror, which was not the paranoia of my own mind, but a real social danger visible in the face of every cop, every boss, everybody. (88)

Paul Weiss: Not all...

Esta conversación es muy relevante, y demuestra la agudeza argumentativa de Baldwin ante un tema que resulta invisible (incuestionable) a los ojos de la sociedad americana, incluso a los ojos de un intelectual de

la talla de Paul Weiss: la existencia del racismo como un problema estructural. Como hemos dicho al principio de esta sección, las formas de representación dominantes saturan tanto nuestra conciencia que acabamos por creer que estas son la única realidad posible. Así lo revela la respuesta de Weiss cuando reacciona con ese “no todos”, y me animo a completar la frase inacabada: los ciudadanos blancos son peligrosos para el hombre negro. Aquí, Weiss intenta desechar una metonimia tan embebida en la psique del americano negro, ‘todos los americanos blancos son peligrosos para el hombre negro’ como la que invoca que ‘todos los ciudadanos americanos son blancos’<sup>53</sup>. Es ciertamente posible que ni todos los americanos sean racistas, ni todos los ciudadanos americanos sean blancos, pero si el paradigma cultural viene a privilegiar la ciudadanía de los blancos, bien podría dar por válida la afirmación conceptualizadora de que no unos cuantos hombres blancos, sino todos, son peligrosos para los negros. Tomar la parte por el todo, sinecdoquizar, en un intento de definir y conceptualizar, de dar significado a la realidad para poder gestionarla como sociedad. Perderse en los conceptos muestra poca voluntad para llegar a lo profundo de una conversación, tener la voluntad de entender que los conceptos son lo que son a causa de las prácticas sociales que los conforman, es mucho más viable para el diálogo. El papel de Baldwin en este tipo de debate es intentar a través de su capacidad de debate, no quedarse fuera del juego por culpa de una pretenciosa modificación de los conceptos. James interrumpe a Weiss argumentando:

I don't know what most white people in this country feel. But I can only conclude what they feel by the state of their institutions. I don't know if white Christians hate negroes or not, but I know we have a Christian church which is white and a Christian church which is black. [...] I don't know if the board of education hates black people, but I know the textbooks they give my children to read and the schools we have to go to. Not, this is the evidence. You want me to make an act of faith, risking

---

<sup>53</sup> Según explica Hayden White en *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism* (1978), utilizamos los tropos del lenguaje para comprender todo aquello que nos es extraño, para convertirlo en algo familiar. Los tropos maestros, la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía están presentes en el lenguaje común y sirven para construir muchos de los conceptos que configuran nuestra comprensión del mundo (5).

myself, my wife, my woman, my sister, my children on some idealism you assure me exists in America, which I have never seen. (88-89)

Con este y muchos otros ejemplos extraídos del documental, podemos observar los mecanismos de una voz emergente y desafiante que cuestiona la manera en la que la historia se escribe en América.

### 3.3. DE HÉROES Y VILLANOS

El sueño americano, como sugerido en la sección anterior, ha sido forjado a golpe de numerosas manifestaciones socioculturales por parte de aquellas clases o grupos que en un determinado momento se lograron establecer como dominantes, moldeando a su propia imagen y semejanza su concepción de América. Podemos afirmar que dicho sueño empezó con la declaración de la independencia de EE. UU. en 1776. Esta declaración legal conformaría conceptos que son clave para entender la cultura norteamericana. Palabras como libertad, ciudadanía y derecho al voto, comenzarían a crear los primeros mapas conceptuales del sueño americano. Este sueño se había estado forjando desde el primer ‘I have a dream’ de Thomas Jefferson, que reclamaba la igualdad entre todos los hombres, dotándolos de derechos como la libertad, la vida y la búsqueda de la felicidad, hasta el más memorable ‘I have a dream’ de Martin Luther King, reclamando que el sueño americano de la declaración de la independencia había tenido en mente solamente a los hombres blancos.

Siguiendo la línea de pensamiento de King, Baldwin se cuestiona en su obra si realmente América es la tierra de los hombres libres o de los hombres valientes. A través de varias ejemplificaciones cinematográficas, como las escenas en las que John Wayne acomete contra los indios, Baldwin comprende que en su país para ser libre hay que ser valiente, pero que las personas racializadas, los nativos americanos, ‘los indios’ de las películas de vaqueros, y los negros no parecen gozar de este derecho a ser valientes. Al contrario, lo que parece que se espera de los hombres negros, es que estos sean dóciles e inofensivos, dignos de recibir la más cristiana de las misericordias, a lo que Baldwin responde:

I am not an object of missionary charity. I am one of the people who built the country [...] there is scarcely any hope for the American dream,

because people who are denied participation in it, by their very presence, will wreck it. (2017, p. 75)

Si bien la polémica novela de Harriet Beecher Stowe, *Uncle Tom's Cabin* (1852), *La cabaña del tío Tom* en español, parece haber sido uno de los detonantes que aceleraron la guerra de secesión de EE. UU., también ha sido fuente de numerosísimas críticas por parte de la población intelectual estadounidense. James Baldwin añadiría a esta corriente de opinión:

Because Uncle Tom would not take vengeance into his own hands, he was not a hero for me. Heroes, as far as I could then see, were white, and not merely because of the movies but because of the land in which I lived, of which movies were simply a reflection. (1976, p. 19)

Es evidente que la figura del tío Tom viene a ser para Baldwin la antítesis de la figura del héroe, reservada únicamente a los hombres blancos en el imaginario colectivo creado por el cine norteamericano. Muchos anuncios publicitarios de la historia de EE. UU., como vemos en clase, representan tanto a hombres negros como a mujeres negras dóciles. A estos se les llama en la cultura popular tíos Tom y tías Jemima. A esta tendencia de representar a las personas negras como seres inofensivos, infantiles, asexuados y serviles para con la población blanca se le ha llamado también el sueño de la América sureña, ya que, en esta tierra de plantaciones y explotación esclavista, el miedo que despertaba tener a seres humanos sometidos buscaba paliarse a través de estas imágenes idealizadas, y nada realistas, de la comunidad negra.

Incluso en películas contemporáneas a Baldwin, en las que se trataba de resignificar.

## 8. REFERENCIAS

Baldwin, James (Guionista) & Peck, Raoul. (Director). (2016). *I am not your negro* [DVD]. Karma films.

Baldwin, James., & Peck, Raoul. (2017). *I am not your Negro*. Penguin UK.

Bielsa, Esperança. (2021). *The Routledge handbook of translation and media* / edited by Esperança Bielsa. (E. Bielsa, Ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003221678>

- Castro Paniagua, J. F. (1988). English-Spanish translation, through a cross-cultural interpretation approach. ProQuest Dissertations Publishing.
- Columbus, C., Radcliffe, D., Grint, R., Watson, E., & Rowling, J. K. (2001). Harry Potter y la piedra filosofal / [Recurso electrónico] / directed by Chris Columbus (Versión Panorámica). Warner Home Video Española.
- Fernández Santiago, M., & Camacho Roldán, P. (2022). Cultures in English / Miriam Fernández Santiago, Paula Camacho Roldán (Tercera edición). Técnica Avicam.
- Hall, Stuart. (1989). Cultural identity and cinematic representation. *Framework*, 0(36), 68. <https://bit.ly/425ryHE>
- Hall, Stuart. (2018). Encoding and decoding in the television discourse [originally 1973; republished 2007]. *Essential Essays, Volume 1*, 257-276. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1lcw7c7.16>
- Hall, Stuart. (1997a). Representation: Cultural representations and signifying practices. London: Sage.
- Hall, Stuart. (1997b). Representation & the Media [PDF]. Media Education Foundation. <https://bit.ly/3Vhyu2m>
- Jhally, Sut., & Hall, Stuart. (1997). Representation and the Media by Stuart Hall [Video]. YouTube. <https://bit.ly/420ONmD>
- Kapsaskis, Dionysios. (2024). Film and translation: Transforming cinematic cultures and texts. University of Roehampton Research Explorer. <https://bit.ly/3LHS4lf>
- Kramer, S. (Director). (1967). Adivina quien viene esta noche [DVD]. Columbia Pictures.
- Raab, J. & Tänzler, D. (2005). Video-Hermeneutics. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.G. Soeffner (Eds.). *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Analysis in Sociology* (pp. 85-97). Frankfurt: Peter Lang.
- Stowe, Harriet Beecher. (1852). Uncle Tom's cabin.
- Villarejo, Amy. (2013). *Film studies*. Routledge.
- Williams, R. (1973). Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory. *New Left Review*, 82, 3-.

## LOS ORÍGENES DEL ACTUAL MODELO EDUCATIVO ESPAÑOL

---

ADRIÁN GARCÍA SERRANO

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone analizar la propuesta pedagógica que realizó Francisco Giner de los Ríos junto a sus colaboradores, situándola en su contexto histórico-filosófico-pedagógico y desgranando sus ideas pedagógicas fundamentales. La figura de Giner como referente pedagógico de los siglos XIX y XX permanece, pese a posibles matizaciones, coetánea con el sistema educativo actual. En este sentido, su pensamiento y sus planteamientos han influido en muchas de las líneas por las que sigue caminando la educación en el s. XXI.

El panorama educativo actual ofrece preocupantes síntomas de inestabilidad y radicalización y serios desafíos al conjunto de valores y principios que han marcado el desarrollo de lo que hoy conocemos como sistema educativo. En este contexto, quería volver a las fuentes sociales, filosóficas y pedagógicas que inspiraron y cimentaron uno de los sistemas educativos más enriquecedores e innovadores de la historia española, esto es la creación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE)<sup>54</sup>. Esta intención original, empero, ha evolucionado a través del estudio filosófico del autor y del análisis de diversos trabajos académicos, matizando y contextualizando una primitiva y quizás acrítica comprensión del lugar que le corresponde a Giner y a su creación educativa, en el recorrido de la renovación pedagógica y su influencia en la legislación actual. En este sentido, el trabajo pretende resaltar los elementos que han contribuido a este proceso de maduración, motivado por dos ideas que

---

<sup>54</sup> Para nombrar a la Institución Libre de Enseñanza, utilizaremos la abreviatura ILE.

recorren el contenido y la organización de las siguientes páginas: por un lado, una contextualización de la creación de la ILE; por otro, una comparativa con las distintas legislaciones que han ido marcando el transcurso educativo hasta desembocar en la LOMCE. Más de un siglo nos separa de Giner de los Ríos, por este motivo, el presente trabajo no se limita a estudiar su obra “en crudo”, sino que se ha esforzado por presentar a Giner a partir de los estudios sobre él realizados.

Huelga decir que ni el tratamiento general ni la elección de temas concretos pretenden ser exhaustivos. En este sentido, se persigue el hilo conductor, que se inició en la tercera etapa del s. XIX y que llega al s. XXI, para analizar genéricamente la trascendencia que tuvo la ILE, dejando a un lado las controversias ideológicas, religiosas y filosóficas que podamos encontrar en el recorrido histórico.

### 1.1. CONTEXTO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XIX

Los orígenes españoles del actual modelo pedagógico se remontan a finales del siglo XVIII, con el llamado movimiento de la Ilustración, donde comienza a germinar la preocupación por la educación, pero no será hasta principios del s XIX, cuando, el llamado Liberalismo, incoar la reforma educativa. Este movimiento político-social tendrá su primera aparición en las Cortes de Cádiz celebradas en 1812, expresando de manera clara y contundente su ideología y manifestando sus anhelos de renovación e innovación, dando respuesta global a problemas políticos, constitucionales, sociales, económicos y educativos (Varela, 1987).

De cualquier modo, el s XIX en España, se ve sumergido en una vorágine de entrelazados ideológicos, religiosos y sociales, que dificultarán la construcción de un sistema educativo, tal y como lo conocemos actualmente, pero en el que se irán dando las primeras bases pedagógicas de actuación.

Al mismo tiempo que se conforman las leyes de educación en España, se introduce paulatinamente una corriente de pensamiento filosófico, de mano de Julián Sanz del Río. El llamado Krausismo, proveniente de Alemania (Escolano, 1985). Este sistema filosófico pretende conciliar la razón con la moral, el krausismo promulga la renovación del

pensamiento dando pie a la exaltación del humanismo. Esto tuvo como implicaciones pedagógicas, el método inductivo que parte de lo particular a lo general, poner al alumno en continuo contacto con el conocimiento desde una perspectiva experimental en interacción con la naturaleza, adquiriendo y aprehendiendo, por parte del sujeto, un espíritu crítico y reflexivo (Abellán, 1996).

### 1.1.1. Renovación pedagógica y la Institución Libre de Enseñanza.

Francisco Giner de los Ríos.

El principal discípulo de Julián Sanz del Río en exponer las ideas krausistas en España fue Giner de los Ríos junto con sus colaboradores, destacando entre ellos a Manuel Bartolomé Cossío (Escolano, 1985).

Imbuido en el contexto social, político, filosófico y pedagógico en el que se encontraba, Giner, Según Laporta (1977), comienza a formularse la convicción de que, el país sólo podrá salir de su postración y oscuridad educativa, poniéndose al nivel de las naciones más avanzadas mediante una sólida actividad educativa en toda la nación. “Es, sobre todo, educación activa y progresiva frente a medievalismo, razón y libertad frente a dogma y palmeta” (Laporta, 1977, p. 10).

Por otro lado, la influencia de la filosofía krausista deja en Giner el pozo racional desde donde más tarde partirá su actividad pedagógica marcada por una idea transversal que compete no sólo a un nivel académico, sino que también para la formación humana. Esta línea transversal se encuentra en la adaptación que hace Julián Sanz del Río sobre “Ideal de la humanidad para la vida”, en la que se nos pone de manifiesto la base para entender el prototipo de vida krausista es que, a mayor conocimiento del mundo, mayor bondad moral en nuestro comportamiento, intercalando el código ético-moral en la íntima unidad naturaleza-espíritu. Hay una relación indisoluble entre la racionalidad y el código ético. Aceptada esta idea filosófica, comienza a generarse la idea de que solo la educación tiene el poder para renovar la sociedad (Laporta, 1977).

Unido a la influencia filosófica que recibe del Krausismo, Según Laporta (1977), son tres los pedagogos en los que Giner apoya sus

fundamentos teóricos para desarrollar su pedagogía, Rousseau, Pestalozzi y Froebel. Teniendo en cuenta la distancia histórica entre Rousseau y Giner, éste concibe a Rousseau con el matiz de Pestalozzi y Froebel, rechazando de esta manera al Rousseau individualista y mecánico. Giner, una vez hecho este bosquejo pedagógico comprende el fin de la educación como una “formación multifacética de la personalidad, acentuando los aspectos éticos. Esta educación debía ser integral -física, estética, intelectual y moral- y debía estar permanentemente animada por un activismo pedagógico y por la creatividad más libre” (Escolano, 1985, p. 165).

La ILE y sus principios pedagógicos.

Por lo tanto, con estas pinceladas filosófico-pedagógicas, podemos definir los principios fundamentales pedagógicos que desempeñará la ILE, como afirma Laporta (1977, p. 15): “la especial primacía concedida al conocimiento en relación con la vida práctica y el protagonismo de la razón y libertad individuales para culminar el proceso de inserción consciente del individuo en el mundo”.

Los años que se dan entre 1865 y 1874, son decisivos para dicho autor, dada su decepción y doloroso descontento con la política del momento, lo que le lleva a retirarse para fundar la ILE como alternativa a la universidad oficial, puesto que, considera que la educación debe tener un tratamiento unitario (Llopis, 1969).

La ILE, como puente entre el romanticismo y el llamado movimiento de la escuela nueva, es quien introduce en España dicho movimiento. El esquema educativo que sigue la Institución no desarrolla de manera concreta unas ideas pedagógicas, dada la situación social en España, lo realmente importante no consistía en realizar un desarrollo sistemático de su pedagogía, sino emprender la práctica docente, pero sí, que las podemos encontrar en el trasfondo de su filosofía educativa y de su ética institucional, a la par que en los distintos pedagogos en los que se apoyaban como ya hemos nombrado anteriormente. Según lo desarrolla Laporta (1977), este puede ser un esquema pedagógico de la Institución.

La educación promueve la razón humana y abre la conciencia ética individual para que entre la una y la otra den a cada sujeto unos principios a seguir.

La Institución rompe con el avasallamiento de datos hacia el alumno, no pretende informarlo, sino formar seres humanos íntegros, propiciando una armonía en la formación del alumno con; el arte, el juego colectivo, la educación física, trabajos de jardinería, talleres de carpintería y mecánica, etc.

Si el hombre es la unión de naturaleza y espíritu sumergido en una magnitud social, su formación debe centrarse en las diferentes esferas sociales-naturales en las que se encuentra inmerso. La escuela no puede ser algo artificial e irreal, por consiguiente, la vida cotidiana debe de estar presente en la escuela. Apoyando de esta manera tanto el desarrollo de la vida del niño en la familia, como la coeducación, afirmando que la separación de sexos predispone a una insana moral. La continua vida en la escuela ha de ser alcanzada por la constante relación con la naturaleza y la vida sociocultural.

El proceso educativo es integral por medio del método intuitivo para llegar al conocimiento del mundo en su unidad. En cada etapa del desarrollo cognitivo del alumnado se va dando una gradualidad en su formación, adaptándola mediante una metodología apropiada, partiendo desde la educación de los párvulos en adelante.

Todo esto se estructura y despliega con el método intuitivo, aunando el desarrollo cognoscitivo y vital que entrelaza la personalidad del individuo con el mundo. Su alusión pedagógica se corresponde a la postura del maestro frente al alumno, siendo este un mediador que, a través del método individualizado mediante el diálogo con el alumno, es guía y acompañante en el descubrimiento y refuerzo de sus cualidades personales.

Con respecto a la neutralidad religiosa de la Institución, se quiere partir de la más delicada deferencia acerca de la conciencia individual. La Institución ofrece el estudio fenomenológico de las religiones a través de la historia (Laporta, 1977).

Dichos fundamentos o ideas pedagógicas fueron firmes a lo largo de todo su recorrido. Se pretendía educar al discente no solo desde la óptica conceptual o académica, sino que propiciaban la construcción de un criterio y una ética personal en el sujeto.

Las Escuelas Nuevas europeas y su influencia en España.

Giner, junto a sus colaboradores, y la ILE como introductores de las nuevas ideas que inspiran las Escuelas Nuevas europeas y norteamericanas, no sólo viajan por los principales países de Europa y analizan los sistemas educativos que están realizando una reforma en educación como son; Rusia, Bélgica, Prusia, Inglaterra, Alemania, Italia y EE UU, sino que, persuadidos del movimiento reformador de las Escuelas Nuevas europeas y americanas, consideran que debe extenderse a la educación española para formar ciudadanos libres y responsables.

El colosal y plural movimiento de “La Escuela Nueva” cuenta con una diversidad abrumadora de autores y tendencias, siendo este un movimiento renovador. El cual se caracteriza por el paidocentrismo que centra completamente la educación en el niño/a<sup>55</sup>, ajustándose a las necesidades e intereses de estos, adaptando los procesos didácticos al desarrollo infantil, frente al logocentrismo que imperaba en la escuela tradicional, la cual, se basaba en los contenidos, considerando a los alumnos como adultos, sin tener en cuenta el nivel de desarrollo en el que se encontraban. De este modo, era el profesor el centro de la educación, quien impartía el conocimiento como doctrina infalible que los alumnos debían de memorizar sin dar lugar a ningún tipo de reflexión o contraposición de ideas (Del Pozo, 2004).

Para entender el movimiento de La Escuela Nueva, se ha de retroceder a sus predecesores, aquellos autores que sentaron las bases teóricas de donde nace este movimiento que llegará a extenderse por Europa y América. Con Rousseau a la cabeza, los autores, antecesores de la escuela nueva fueron Pestalozzi, Froebel y Herbart. (Negrín y Vergara, 2007).

---

<sup>55</sup> Para llevar a cabo una redacción y, por lo tanto, una lectura más fluida suprimiré niños/as, alumnos/as y profesores/as, por niños, alumnos y profesores.

Giner y sus colaboradores no sólo se introducen como profesores en la ILE, también se introducen en el centro, que sería la principal vía por la que entran las ideas pedagógicas renovadoras en España, “La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio”, creada por el ministerio a finales del siglo XIX, en la que se encontraban Rufino Blanco y Manuel Bartolomé Cossío entre otros. A dicha escuela, se accedía por oposición, la formación se extendía a tres años y en ella eran formados los inspectores y profesores de la normal<sup>56</sup>. Gracias a la ILE, la Escuela Superior de Magisterio, consigue del Ministerio de Educación, becas de ampliación de estudios para poder formarse en el extranjero. Otra de las vías por la que entra la Escuela Nueva en España, es a través de la revista española de pedagogía, liderada por Lorenzo Luzuriaga, en la que participaban editoriales tales como; Colección Labor, Espasa-calpe, S. A., Beltrán, La Lectura, etc.

Las Escuelas Nuevas proponen unos principios pedagógicos sobre los que se irán conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, como son el principio de individualización, sociabilización, globalización, actividad y autoeducación (Moreno, 1980). Estos principios renovadores serán la base sobre la que se conformen las distintas leyes de educación.

### 1.1.2. Influencia pedagógica de la ILE en la legislación española.

A pesar de que España crecía en la reforma educativa, el trascurso de la etapa franquista rompe con las innovaciones pedagógicas realizadas. Es con la Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1938 y más tarde con la Ley de Educación de 1945, cuando se estructura el nuevo sistema educativo de la dictadura apoyado en los principios religiosos y patrióticos.

No obstante, a partir, de 1970 con la Ley General de Educación, también llamada Ley Villar-Palasi, retomando los principios pedagógicos de las Escuelas Nuevas, se irán conformando en España las bases pedagógicas que irán conformando el sistema educativo hasta las leyes actuales.

---

<sup>56</sup> Son aquellos que se forman para ser maestros.

Con este motivo, y para poder observar de manera gráfica y breve como han influido las ideas pedagógicas de la ILE hasta la LOMCE, se presenta un escueto itinerario legislativo hasta llegar a la actualidad, en el cual, se comparan aquellas ideas pedagógicas de la ILE que quedan vigentes en las distintas leyes de educación que se refieren a Educación Primaria<sup>57</sup>.

ILE	Ley General de Educación	LODE	LOGSE	LOPEG LOCE LOE LOMCE LOMLOE
Educación integral y armónica	X	X	X	X
Educación neutral				
Educación continua	X	X	X	X
Coeducación		X	X	X
Sociabilización	X	X	X	X
Las familias	X	X	X	X

## DESARROLLO

Debido al encasillamiento doctrinal e ideológico del s XIX, surge la ILE con el fin de renovar y reformar una sociedad que se encontraba limitada a las exigencias ideológicas de quienes ostentaban el poder.

Así mismo, como hemos argumentado en el marco teórico, hablar de la ILE nos traslada, al sistema filosófico krausista, que entra en España por

---

<sup>57</sup> Para la realización del cuadro comparativo han sido utilizados los siguientes documentos. En primer lugar y para exponer los principios pedagógicos de la ILE nos hemos ayudado de Laporta (1977). En segundo lugar, para comparar dichos principios con la distinta legislación, ha sido necesaria la consulta de las siguientes leyes educativas: LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

medio de Julián Sanz del Río, y en segundo lugar a la influencia que ocasionó en Europa y América el reformista movimiento pedagógico de las Escuelas Nuevas.

Con el objetivo de formar personas integra y libres, puesto que el contexto político-social no era el adecuado, Giner de los Ríos junto a sus colaboradores, deciden crear la llamada ILE, la cual tendrá como fondo la filosofía krausista y se irá enriqueciendo de los nuevos fundamentos pedagógicos emergentes del movimiento Escuelas Nuevas.

El principal objetivo, del apartado en el que nos encontramos, trata de estudiar cual ha sido la repercusión de la ILE en la educación actual, a lo que se refiere en la etapa de Educación Primaria. Para el desarrollo, utilizaremos como referencia el cuadro comparativo expuesto en el marco teórico, aunque no haremos un itinerario de cada una de las leyes expuestas, sino que nos centraremos de lleno en la LOMCE como legislación vigente.

Para Giner, lo importante no era exponer un tratado pedagógico brillante que rompiera con la educación del s. XIX en España, sino llevar a cabo una actividad educativa plena que englobara al maestro, al alumno y a la familia. Todo ello insertado en el contexto social predominante y dentro de este, en el centro educativo, con el objetivo de formar a los alumnos para la vida, creando en ellos ese pozo intelectual y ético, desplegando de esta manera el espíritu crítico. De tal modo que, no dejara definidos lo que actualmente llamamos principios pedagógicos (García, 2016).

Tras el bosquejo realizado en el marco teórico, podemos señalar las ideas pedagógicas que se encuentran de fondo en la educación institucional;

El primer principio y uno de los más importantes a destacar es la educación integral y armónica. Se podría decir que es la base desde donde se irá construyendo la educación y formación del alumno. La ILE, construida sobre el pensamiento krausista, consideraba de gran importancia que, mediante la razón, el alumno deberá ir construyendo su propio código ético para conducirse en la vida cotidiana, promoviendo de esta manera, dada su cercanía con el kantismo, la actitud crítica,

imposibilitando la vulnerabilidad ante oleadas de pensamiento o ideologías emergente. Comprendiendo, según nos señala el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2017), en su primera acepción, la integridad engloba “todos los elementos o aspectos de algo” (párr. 1). Esta integridad en la formación del alumno nos conduce a la armonía que constituye la educación en las distintas disciplinas, formando de esta manera un ámbito que enriquece y equilibra las distintas capacidades del discente.

Este primer principio no concluye el esquema pedagógico institucional, sino que es el preámbulo de los que expondremos a continuación, aun así, hemos de mostrar como lo concretaba, Pozo (s. f.) en su cita del propio programa de la ILE:

Para conseguirlo, quisiera la Institución que, en el cultivo del cuerpo y del alma, "nada les fuese ajeno". Si le importa forjar el pensamiento como órgano de la investigación racional y de la ciencia, no le interesa menos la salud y la higiene, el decoro personal y el vigor físico, la corrección y nobleza de hábitos y maneras; la amplitud, elevación y delicadeza del sentir; la depuración de los gustos estéticos; la humana tolerancia, la ingenua alegría, el valor sereno, la conciencia del deber, la honrada lealtad, la formación, en suma, de caracteres armónicos, dispuestos a vivir como piensan; prontos a apoderarse del ideal en donde quiera; manantiales de poesía en donde toma origen el más noble y más castizo dechado de la raza, del arte y de la literatura española (párr. 12).

En la comparativa con, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), encontramos en el capítulo dos, artículo dieciséis, apartado dos, la educación integral y armónica que ya trataba la ILE:

La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria (p. 14).

Un segundo principio que tratar es el de la educación neutral. Dado el origen del que proviene y en el que se forja la pedagogía institucional, ésta, consideraba la formación neutra desde el punto de vista ideológico y religioso, no condicionando de esta manera la conciencia del alumno y así poder abrir el abanico cultural centrado en el respeto y la tolerancia, como podemos ver, según cita Pozo (s. f.) del programa de la institución:

La Institución se propone, ante todo, educar a sus alumnos. Para lograrlo, comienza por asentar, como base primordial, ineludible, el principio de la «reverencia máxima que al niño se debe». Por ello precisamente no es la Institución, ni puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiéndose en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas. [...]. Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia. Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general, múltiplemente orientada; procura que se asimilen aquel todo de conocimientos (humanidades) que cada época especialmente exige, para cimentar luego en ella, según les sea posible, una educación profesional de acuerdo con sus aptitudes y vocación, escogida más a conciencia de lo que es uso; tiende a prepararlos para ser en su día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales...; pero sobre eso, y antes que todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades (párr. 9-10).

Teniendo presente el texto recogido, estimo que, pese a la intencionalidad expuesta, ésta carece de objetividad puesto que la propia institución fue erigida sobre el movimiento ideológico liberalista a la par que la filosofía krausista. Así también, como nos narra Abellán (1996), el krausismo contiene una idea de Dios panteísta dando pie a la exaltación del humanismo. De esta manera, el krausismo sitúa la esencia de Dios al mismo nivel que la esencia del mundo integrándose entre sí (Escolano, 1985).

Por esta razón, y en el sentido estricto de la palabra no se podría hablar de neutralidad objetiva, más bien podríamos orientar el principio en torno a la propuesta de valores universales que se pretendían imprimir en el alumnado, independientemente del pensamiento ideológico o sentimiento religioso, está la dignidad humana y ésta ha de ser respetada.

En un segundo lugar, respecto a la formación religiosa, la institución es ajena a la comunión con alguna confección religiosa concreta, pero no la destierra del plan de estudios, sino que propone un estudio fenomenológico de las religiones.

En la legislación actual no se da esta educación neutral, puesto que, la propia legislación fue redactada por el partido socialista acorde a su programa política, ésta connotación ya de por sí contiene directa o indirectamente implicaciones políticas. En segundo lugar, España, según la Constitución de 1978, en el título primero, de los derechos y deberes fundamentales, capítulo segundo, sección uno, artículo dieciséis, se recoge que “ninguna confesión tendrá carácter estatal. Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones” (párr. 3).

Por esta razón y cada vez más, aparentemente se pretende una educación religiosa de acuerdo con la demanda confesional que el alumno solicite en el centro, intentando de esta manera no dañar sensibilidades religiosas, como se suele decir en el lenguaje de calle. Aun así, con la defensa de esa pluralidad confesional, la pretensión es la de alcanzar un estado laico en el que no haya lugar para Dios y la religión, rompiendo de esta manera con una de las facetas más importantes del ser humano, que es la de la relación con lo transcendental, la necesidad de cubrir ese deseo, intrínseco en el ser humano por la ley natural, de búsqueda de lo transcendental.

El hecho de que la ley educativa haya sido elaborada en el seno de un partido político ya predispone a subjetividad en todos los aspectos como son los valores, la religión, etc.

La tercera idea pedagógica por desarrollar es la educación unificada. Actualmente y, como veremos en la legislación vigente, parece algo obvio, pero en la tercera etapa del s. XIX era una propuesta innovadora. El propio programa, como cita Pozo (s. f.), de la institución la presentaba de esta manera:

Por lo que se refiere al programa, no existe la separación usual entre la escuela de párvulos, la primaria y la secundaria, sino que estos tres

periodos constituyen uno solo y continuo: el de la educación general. Los alumnos, conforme al grado de su desarrollo, se dividen en secciones, dispuestas para que todos puedan tomar parte activa en el trabajo, y lejos de estudiar "asignaturas" aisladas, las diversas enseñanzas marchan todas paralelamente, de tal suerte, que el niño -cuando el régimen no se perturba por nuestra carencia de medios- debe aprender, en el fondo y durante todo el tiempo de su educación, las mismas cosas en las primeras secciones que en las últimas, aunque en la medida y según el carácter que a cada grado de desarrollo le corresponde (párr. 17).

Según Gómez (2005), cuando cita las ideas de la educación de Lorenzo Luzuriaga, la ILE fue muy avanzada y original en la sociedad del s. XIX, en la que se dividía la educación primaria de la secundaria como dos etapas completamente diferentes, en la primera se recibían los conocimientos generales y en la segunda desarrollaba un carácter puramente instrumental en el que se preparaba al alumno para la universidad. Giner por el contrario propone una educación unificada en la que se estudian las mismas materias con la sola diferencia del grado de complejidad.

Del mismo modo se recoge en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), concretamente en el preámbulo, apartado noveno, párrafo uno:

“La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas” (p. 8).

El cuarto principio que comparar es el de la coeducación. La institución fue pionera en establecer este principio en la escuela. Hemos de tener en cuenta, lo que suponía esta propuesta en la sociedad decimonónica, en la que tradicionalmente se venían separando a los niños y las niñas para recibir la formación académica, mientras que en las demás facetas cotidianas convivían unidos. Por ello, Según cita Pozo (s. f.), la ILE propone en su programa de esta manera:

La Institución estima que la coeducación es un principio esencial del régimen escolar, y que no hay fundamento para prohibir en la escuela la comunidad en que uno y otro sexo viven en la familia y en la sociedad. Sin desconocer los obstáculos que el hábito opone a este sistema, cree, y la experiencia lo viene confirmando, que no hay otro medio de vencerlos, sino acometer con prudencia la empresa, dondequiera que existan condiciones racionales de éxito. Juzga la coeducación como uno de los

resortes fundamentales para la formación del carácter moral, así como de la pureza de costumbres, y el más poderoso para acabar con la actual inferioridad positiva de la mujer, que no empezará a desaparecer hasta que aquélla se eduque, en cuanto se refiere a lo común humano, no sólo como, sino con el hombre (párr. 14).

Así mismo, en este principio Giner y sus colaboradores pretenden que tanto niño, como niña se enriquezcan mutuamente, promoviendo de esta manera la igualdad entre hombre y mujer, desterrando todo tipo de machismo y degradación del sexo femenino.

Pese a que más tarde, en la etapa franquista, este principio desaparecerá de la legislación educativa, actualmente se conserva y se promueve, quedando intrínseca en la legislación, dados los beneficios obtenidos.

Por su parte, el quinto principio a exponer, y por el que se desarrollan los demás, es el de sociabilización. La ILE forma a sus alumnos para la sociedad, por ello en su programa, según cita Pozo (s. f.), se les daba especial importancia a las excursiones que del mismo modo que ayudaban a enriquecer el conocimiento, mediante la vivencia y la experimentación, también fortalecía la formación social en el trabajo cooperativo.

Del mismo modo, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), concretamente en el artículo cuarenta, apartado uno, párrafo cinco, aparece recogido el principio de sociabilización del siguiente modo:

Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género (p.31).

Así mismo y, para que los anteriores principios lleguen a buen fin, Giner considera fundamental el papel que desempeña la familia en la formación y educación del alumnado, ya que la institución considera la educación inserta en un todo recíproco como preparación para la vida. De ahí, que no puede haber ruptura entre el centro y la familia, como nos explica Pozo (s. f.) en su cita del programa de la institución:

La Institución, por último, considera indispensable a la eficacia de su obra la activa cooperación de las familias. Excepto en casos anormales, en el hogar debe vivir el niño, y a su seno volver todos los días al

terminar la escuela. Esta representa para él lo que la esfera profesional y las complejas relaciones sociales para el hombre; y al igual de éste, no hay motivo para que el niño perturbe, y mucho menos suprima, sino excepcionalmente, la insustituible vida familiar, sagrado e inviolable asilo de las intimidades personales. Nada tan nocivo para la educación del niño como el manifiesto o latente desacuerdo entre su familia y la escuela. Nada, por el contrario, tan favorable como el natural y recíproco influjo de una en otra (párr. 21).

Del mismo modo, y en plena relación con la actualidad, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se especifica en el preámbulo, apartado segundo, párrafo segundo:

“Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones” (p. 4).

Parece evidente que la familia tome una participación dentro del centro educativo, pero en el s. XIX no era indudable, puesto que la educación estaba reservada a las clases sociales más elevadas, y el motivo fundamental es que no había centros educativos específicos. Fue a partir de la Constitución de 1812, cuando se emprende el proceso reformativo, señalando en el “título IX (artículos 366-371)” (p. 33), que la educación ha de extenderse a todas las masas no solamente a determinadas clases sociales y, por lo tanto, hay que poner una escuela en cada pueblo, siendo esta pública, gratuita y regida por profesores formados y preparados. (Díez, 2005).

## CIERRE

A modo de conclusión ¿podríamos decir que los principios pedagógicos que establece la ILE siguen vigentes en la legislación actual? Después de haber realizado el desarrollo comparativo se podría decir que la ILE ha quedado actualmente, en comparativa, como el rocío mañanero que empapa la tierra pero que aparentemente no llega a apreciarse.

La ILE supuso un influjo de aire fresco para la educación española, una renovación plena en todos los sentidos, a la par que fue un proyecto con gran potencial, vio su declive a muy temprana edad de resurgir.

Teniendo esto en cuenta y pudiendo observar cómo, excepto la educación neutral, los demás principios pedagógicos concordaban a la perfección con la LOMCE, hay un aspecto transversal que a mi parecer no coincide y es el que hace que la ILE en pocos años de formación haya dado a este país intelectuales de la talla de Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Buñuel, María de Maeztu incluso García Lorca, entre otros.

¿Qué ha ocurrido para que, aun compartiendo los mismos principios pedagógicos, se pase de la brillantez al adocenamiento? Se podría decir que la educación ha sido instrumentalizada. No se da actualmente, la actitud ni la conciencia de formar la integridad del cuerpo y alma, como señala la ILE o como pretendía Manjón con las escuelas del Avemaría o Pedro Poveda con las academias o centros de la Institución Teresiana. Se forma, aunque, en un pretendido campo armonioso de disciplinas, para desempeñar una actividad práctica en el futuro laboral, descafeinando la formación racional y ético-moral, que es la que construye el esqueleto de la verdadera sapienza.

En la educación actual se necesita introducir el principio de prospectiva, es decir, el tener presente que formamos ciudadanos para la sociedad actual, pero encaminada hacia el futuro, sin olvidar ninguno de los aspectos de la personalidad humana y procurando que la educación de los ciudadanos no esté ausente el cultivo de su dimensión transcendental.

Sin ánimo de ensalzar a unos y desacreditar a otros, puesto que ambos, al igual que han alcanzado logros, también han cometido errores. Considero que un siglo después el sistema educativo actual ha sido enormemente enriquecido y actualizado. Pero utilizando la misma estructura, que utilizaba la ILE, la receta no da el mismo resultado.

Por ello, se puede llevar a la reflexión personal la cuestión de que postura debería de adoptar el sistema educativo, si la de formar a personas integrales, dotadas de principios que le conduzcan y ayuden a regir sus propias vidas mediante un criterio maduro y asertivo o, por el contrario, formar, por no decir, programar, a los alumnos para que desempeñen una misión concreta en la sociedad. Como respuesta a esta cuestión la

primera idea es la adecuada, sin excluir la segunda, siempre que ésta contenga las dimensiones ético-morales de la primera.

## REFERENCIAS

- Abellán, J. L. E. (1996). Historia del pensamiento español: de Séneca a nuestros días. Madrid: ESPASA.
- Constitución Española de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=16&tipo=2>
- Del Pozo, M. M. Álvarez, J. L. Luengo, J. y Otero, E. E. (2004). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Díez, J. E. (2005). La Educación Primaria en Córdoba y su Provincia desde 1840 a 1868: El nacimiento de la escuela pública cordobesa. Córdoba: Diputación de Córdoba.
- Escolano, A. E. (1985). Historia de la Educación II: Diccionario Ciencias de la Educación. Madrid: ANAYA, S. A.
- García, T. (2016). Sobre el influjo de la ILE en la educación española. Recuperado de [http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol\\_16/art.%201.pdf](http://indivisa.lasallecentrouniversitario.es/Volumenes/Documents/Vol_16/art.%201.pdf)
- Gómez, J. L. (2005). Las ideas de la Institución. Recuperado de <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/temas/luzuriaga.htm>
- Laporta, F. J. E. (1977). Antología Pedagógica de Francisco Giner de los Ríos. Madrid: SANTILLANA, S. A.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperado de:  
[http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8\\_2013MejoraCalidadEducativa.pdf](http://www.adideandalucia.es/normas/leyes/LeyOrganica8_2013MejoraCalidadEducativa.pdf)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Recuperado de  
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>
- Llopis, J. E. (1969). Historia de la Educación: Obra adaptada al Cuestionario de primer curso de las Escuelas Normales. Barcelona. Jesús Llopis.
- Montagut, E. (2016). La educación en la España liberal. Nuevatribuna. (s. p.). Recuperado de <http://www.nuevatribuna.es/articulo/historia/educacion-espanha-liberal/20161026102402133109.html>
- Moreno, J. M. Poblador, A. Del Río, D. (1980). Historia de la Educación. Madrid: GREFOL, S.A.
- Negrín, O. Vergara, J. E. (2007). Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Pozo, A. (s. f.). Programa de la Institución Libre de Enseñanza. Recuperado de [https://personal.us.es/alporu/legislacion/programa\\_ILE.htm](https://personal.us.es/alporu/legislacion/programa_ILE.htm)
- Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española (Ed. Del Tricentenario). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=MoXRu6R>
- Varela, J. E. (Coords.) (1987). La Constitución de Cádiz y el Liberalismo español del siglo XIX. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-constitucion-de-cdiz-y-el-liberalismo-espaol-del-siglo-xix-0/html/0062d5a2-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html>
- Varela, M. (22 de nov 2014). El porvenir de la Institución Libre de Enseñanza. EL PAÍS. Cartas al director. Recuperado de [https://elpais.com/elpais/2014/11/21/opinion/1416572921\\_254431.html](https://elpais.com/elpais/2014/11/21/opinion/1416572921_254431.html)

## FOMENTO DE LA ACTITUD CRÍTICA Y PENSAMIENTO VISIBLE EN EDUCACIÓN PRIMARIA. EDUCACIÓN AMBIENTAL Y REDES SOCIALES

---

MARÍA DEL MAR MONTALVO GARCÍA  
*Universidad de Valladolid*

### 1. INTRODUCCIÓN

La investigación expuesta a continuación, presenta los efectos en el alumnado de Educación Primaria de la puesta en práctica de una propuesta que parte de una metodología basada en una cultura del pensamiento y centrada en la educación mediática y la educación ambiental. Ambas temáticas tienen una gran relevancia en la sociedad actual, y, por tanto, resulta imprescindible su incorporación en la educación.

Por un lado, los actuales medios de comunicación y de forma concreta las redes sociales han cambiado nuestra forma de pensar y de ver el mundo. Actualmente, están presentes en la vida de todas las personas y también de nuestro alumnado (Fernández, 2013). Por ello, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han adquirido un papel muy importante en la sociedad y la educación ha de estar preparada para ello.

Por otro lado, la educación ambiental también ha de convertirse en otro de los pilares fundamentales de la educación. Actualmente nos encontramos inmersos en una crisis ambiental sin precedentes a nivel mundial. En ella se están generando numerosas problemáticas, de las cuales todas las personas nos vemos afectadas. Asimismo, la solución a ello está en nosotros y mediante la educación se puede comenzar a dar el primer paso para actuar. Para ello, se ha de contribuir a formar personas responsables, que aborden esta crisis a partir de un conocimiento profundo de la complejidad de la misma (Ramos, 2021).

## 1.1. EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental, tal y como se ha expuesto anteriormente, surge a raíz de la conciencia ecológica generada, fruto de la crisis ambiental. De este modo, actualmente nos encontramos inmersos en una crisis ambiental, que surge como consecuencia de una incompatible relación que se está produciendo entre la sociedad y el medio (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Todo ello supone la degradación del medio ambiente, que se ha ido gestando desde el siglo pasado, a partir de los cambios y necesidades sociales, que han ido evolucionando a lo largo del tiempo (Velázquez, 2012).

Dentro del concepto de crisis ambiental surgen numerosos factores y problemas, que se encuentran interrelacionados (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). Entre ellos, destaca el cambio climático, considerado por Gil (2021) como el problema en relación con el medio ambiente, más peligroso en la actualidad y más importante para el futuro de nuestra sociedad. Por esta razón es la problemática sobre la que se ha focalizado la propuesta didáctica presentada.

El término de educación ambiental tiene su origen oficialmente en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano celebrada en Estocolmo en el año 1972 (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). A partir de este momento y hasta la actualidad, este término ha sufrido una evolución, habiéndose celebrado numerosas conferencias y tratados hasta la elaboración de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, pertenecientes a la llamada Agenda 2030, buscando su logro en el año 2030.

A nivel escolar, en España la educación ambiental comenzó a instaurarse en las aulas de la mano de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Crespo, 1992). A raíz de esta iniciativa comenzaron a implementarse programas y a tener presencia en las distintas leyes educativas. Sin embargo, Aragón (2019) determina que la dificultad a la que se enfrenta la educación ambiental en su eficacia es lograr que el alumnado genere cambios en su comportamiento, dirigidos a un estilo de vida sostenible.

Por todo ello, para una eficacia en la puesta en práctica de propuestas basadas en la educación ambiental, resulta imprescindible generar un

pensamiento crítico en el aula. El Ministerio de Medio Ambiente (1999) hace hincapié en la necesidad de una actitud crítica ante la información recibida en los asuntos socioambientales. La mayor parte de esta información, actualmente es recibida por medio de las redes sociales y el uso de este medio puede extenderse además como herramienta de participación activa, siendo un objetivo clave en educación ambiental. Por este motivo, las redes sociales se presentan como una herramienta útil, pero, a su vez se requiere de una enseñanza explícita en educación mediática.

## 1.2. EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Tal y como se ha mencionado, las redes sociales y a nivel general, los medios de comunicación son una de las herramientas más utilizadas a la hora de recabar información acerca de aspectos medioambientales. Además, actualmente estos medios están adquiriendo más relevancia entre el alumnado, puesto que las redes sociales se han convertido en un fenómeno que ha transformado su forma de relacionarse y de obtener información (Osorno, 2013).

Es por ello que la educación necesita incluir en las aulas una educación mediática de calidad. Para que esto suceda, resulta imprescindible una formación de docentes y futuros docentes que permita un empleo adecuado de las mismas en el aula (Gutiérrez et al., 2022). De esta forma, Osorno (2013) señala que se pueden aprovechar los beneficios de este medio como una herramienta que permita enseñar de una manera más eficaz, temas como el medio ambiente.

Así, esta plataforma permite su uso como herramienta educativa, adquiriendo grandes posibilidades didácticas. Entre sus ventajas nos encontramos con una mayor facilidad por parte del alumnado a la comunicación e interacción de los conocimientos aprendidos. Además, resalta la integración de los contenidos de forma más práctica y el continuo aprendizaje que se desarrolla más allá de la propia aula (Fernández, 2013).

Por otro lado, en las redes se puede acceder a todo tipo de información, la cual en ocasiones no es veraz. Sin embargo, es habitual que los alumnos utilicen como recurso cualquier información que encuentren en la

red (Osorno, 2013). Este hecho presenta una de las mayores problemáticas, las cuales también hemos de paliar por medio de la educación.

Previamente al uso en el aula de las redes sociales como herramienta de participación activa y divulgación medioambiental, hemos de focalizar nuestra atención en el uso que las redes sociales reciben por parte del alumnado. De este modo, es fundamental partir de los problemas más comunes, que tal y como señala Osorno (2013), se centran en el acceso a cualquier tipo de información.

La educación, enfocada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), según González y Gutiérrez (2017) se focaliza en una educación mediática. Este aprendizaje no sólo ha de centrarse en un conocimiento del manejo de estos medios, sino también ha de permitir al alumnado ser capaces de tener una mayor autonomía crítica mejorando su desarrollo a nivel personal y social (González y Gutiérrez, 2017). Además, la educación formal se debe convertir en el principal ámbito de educación mediática en la que se trabaje la comunicación, colaboración y pensamiento crítico, entre otros aspectos (Real Decreto 157/2022).

En relación con los aspectos expuestos anteriormente, existen numerosas investigaciones que reafirman el uso de las redes sociales como herramienta educativa en la educación ambiental. Este uso se centrará en visibilizar el pensamiento, en este caso, en temáticas ambientales, a través de las redes. Asimismo, se busca proporcionar un pensamiento crítico tanto de la información que se recibe por parte de los medios, como de las propias problemáticas ambientales que podemos encontrar en estas redes.

Calvo, et al. (2020) señalan que la relación entre las TIC y la educación ambiental es cada vez mayor, así como el aumento de la relevancia que han adquirido las redes como principal medio de comunicación. Así, se permite dejar de lado la forma unidireccional de aprendizaje, generando una interacción con otros usuarios (Fernández y Ruiz, 2011).

### 1.3. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

#### 1.3.1 Pensamiento crítico

González y Gutiérrez (2017) señalan que uno de los factores que se ha de tener presente en la educación mediática es el desarrollo de un pensamiento crítico por parte del alumnado. Esto se debe a la gran cantidad de información que se recibe de las redes sociales, donde se ha de ser críticos ante la selección que se realiza a la hora de mantenernos informados en diversos asuntos, como sería el caso de la temática medioambiental.

El pensamiento crítico es un pensamiento racional y reflexivo que tiene como principal objetivo decidir racionalmente qué hacer o qué creer, en situaciones tales como en el ámbito de las Tecnologías o en el aprendizaje de las ciencias, como en el caso de la educación ambiental (Tenreiro y Vieira, 2021). Además, se compone de numerosos aspectos descritos por estos autores, destacando la capacidad y disposición de aplicar este pensamiento, actitudes y valores. Todo ello, les permitirá una mejora en la toma de decisiones y en su vida en sociedad (Llamas y Gorbe, 2014).

Por otro lado, la investigación realizada por Nagles et al. (2016) confirma que, mayoritariamente el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria utiliza las redes sociales de manera activa. Por tanto, resulta de gran relevancia trabajar de manera conjunta en el fomento del pensamiento crítico y la competencia en Tecnologías de la Información y la Comunicación, ambas incluidas en las competencias del siglo XXI (Almerich et al., 2020).

#### 1.3.2. Pensamiento visible

El pensamiento crítico, tal y como se ha incidido, es un aspecto esencial a trabajar con el alumnado por medio de la educación mediática. En cambio, actualmente los medios de comunicación han evolucionado convirtiéndose en un medio de interacción, donde no sólo es importante recibir adecuadamente la información, sino también ser capaz de transmitirla correctamente (González y Gutiérrez, 2017).

Por esta razón, la implementación de una cultura del pensamiento en las aulas va a permitir compartir e interactuar acerca de asuntos medioambientales, generando una participación activa necesaria para una concienciación ecológica y, por ende, una educación ambiental realmente eficaz (Ministerio de Medio Ambiente, 1999). De este modo, serán capacitados para una mayor participación y divulgación del pensamiento.

Generar una cultura del pensamiento permite al alumnado visibilizar un acto que se realiza de manera inconsciente e invisible, como es el acto de pensar. Al visibilizarlo, mejorará el aprendizaje que están adquiriendo y serán más conscientes de sus conocimientos (Gil y Manso, 2022). Además, estos autores señalan entre las fortalezas que se han de presentar para la generación de una cultura del pensamiento, la interacción, aspecto clave que se desarrolla por medio de las redes.

Por otro lado, para poder visibilizar el pensamiento se ha de desarrollar un ambiente adecuado para ello. De este modo, para indagar en la comprensión de los conocimientos y en las reflexiones que está desarrollando el alumnado, Gil y Manso (2022) presentan los movimientos del pensamiento, que podremos visualizar por medio de diferentes herramientas, entre las que se encuentran las rutinas de pensamiento. Estos autores mencionan preguntar y hacer preguntas o considerar diferentes puntos de vista, como algunos de los movimientos del pensamiento. Todos ellos se podrían desarrollar con la interacción por medio de las redes acerca de temáticas ambientales.

## 2. OBJETIVOS

El proyecto elaborado tiene como principal objetivo introducir en el aula un planteamiento novedoso que permita atender a las necesidades de la sociedad del momento. Todo ello a través de metodologías activas enfocadas en visibilizar el pensamiento, que buscarán generar un espíritu crítico ante los medios, así como la información obtenida de ellos acerca de aspectos medioambientales. Por este motivo, su implementación se basa en una cultura del pensamiento y un uso educativo de las redes sociales en el aula.

## 2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

- Realizar una propuesta que permita trabajar las necesidades detectadas en el diagnóstico.
- Introducir en el aula el uso de las redes sociales e Internet como fuente de información acerca de aspectos medioambientales.
- Introducir en el aula el uso de las redes sociales como plataforma para plasmar y compartir los conocimientos medioambientales adquiridos.
- Visibilizar el pensamiento, mediante diversas herramientas, tanto en el aula como de forma virtual.
- Presentar una panorámica de la crisis ambiental focalizada en la problemática del cambio climático, desde dos perspectivas; científica y social.

## 3. METODOLOGÍA

Tras la revisión de la literatura descrita anteriormente, el presente trabajo expone una investigación con el fin de analizar la puesta en práctica del diseño educativo planteado para el alumnado de 6º curso de Educación Primaria. Esta investigación parte de los objetivos específicos presentados previamente de forma detallada.

### 3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico empleado en la investigación es un enfoque cualitativo, debido a las necesidades de la investigación y el diseño de la propuesta (Hernández y Mendoza, 2018). De este modo, se ha realizado un análisis de los comentarios que el alumnado realizaba durante la implementación de las diferentes sesiones. Estos comentarios han sido recogidos, empleando como instrumento un diario de clase que la responsable de la actividad empleaba diariamente. Asimismo, también se ha utilizado como instrumento las producciones infantiles realizadas a lo largo de la unidad. Así, se han establecido una serie de resultados.

### 3.2. MUESTREO

La propuesta didáctica diseñada se ha implementado con un grupo de 25 estudiantes, pertenecientes a 6º de Educación Primaria. Este grupo pertenece a la sección bilingüe, por ello los materiales se han elaborado en consecuencia. El alumnado tiene una edad comprendida entre los 11 y 12 años, todos ellos se encuentran en un centro educativo perteneciente a Castilla y León. El tipo de muestra se caracteriza por ser una muestra no probabilística o dirigida, puesto que, tal y como señalan Hernández y Mendoza (2018), la elección de los participantes no se produce de manera aleatoria, sino que depende de las características y el contexto en el que se desarrolle la investigación.

### 3.3. PLANTEAMIENTO

La realización de la propuesta didáctica parte de los objetivos que han sido plasmados anteriormente. Para su diseño, se incorpora el uso de las redes sociales como herramienta educativa, pero también como un contenido en sí mismo, que busque la incorporación de una actitud crítica y pensamiento visible como enfoque metodológico fundamental de las actividades.

Concretamente, esta propuesta está focalizada en el aprendizaje del cambio climático, desde el ámbito científico y social. De este modo, se unen las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, acorde con lo establecido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales tienen presente la interconexión de las problemáticas globales desde el ámbito ambiental o social (Aragón, 2019). Todo ello permite una mejora en la educación ambiental generando un mayor entendimiento y profundización del cambio climático.

Además, se engloba en una metodología basada en el pensamiento crítico en cuanto a aspectos medioambientales y búsqueda de información. Este aspecto pretende evitar buscar cualquier tipo de información que genere creencias erróneas en conceptos medioambientales como el cambio climático. Así, se podrán plantear soluciones basadas en un conocimiento científico profundo y basado en evidencias. También se incorporará el pensamiento visible como otro de los aspectos principales de

la propuesta, siendo otro de los enfoques de la propuesta didáctica. La implementación de la cultura del pensamiento va a permitir una mejora en la selección de información y en la presentación de datos e ideas en Internet, puesto que las redes sociales permiten no sólo leer sino también participar activamente. Por ello, el pensamiento visible mediante rutinas de pensamiento permitirá una adecuada educación mediática.

Por otro lado, el uso de las redes sociales será otro de los grandes componentes de este planteamiento. En este caso, se empleará la red social Edmodo, una red social educativa planteada como alternativa a Twitter, debido a la edad del alumnado. En ella deberán plasmar los aprendizajes adquiridos, interactuar con sus compañeros y analizar de forma crítica la información que reciben por parte del resto de alumnos, desarrollando los movimientos del pensamiento establecidos por Gil y Manso (2022).

La propuesta está constituida por seis sesiones, que abarcan diferentes contenidos enfocados en el cambio climático. Todas ellas han sido divididas y estructuradas de la siguiente manera:

- Sesión 1. *#TheClimateChallenge*. El aula se divide en grupos de 5 personas, los cuales realizarán 5 retos de forma simultánea. Estos retos buscan comprender el concepto de cambio climático, sus causas y las acciones humanas que tienen un impacto sobre el medio ambiente. Asimismo, se introducen noticias con información de esta problemática.
- Sesión 2. *#WhoAreYou*. Esta sesión se centra en la búsqueda de información del nombre de grupo que se ha asignado a cada equipo. Estos nombres pertenecen a activistas medioambientales y deberán investigar y plasmar sus aprendizajes en Edmodo, creando pistas para que el resto de compañeros puedan leerlas y comprender de quien se trata.
- Sesión 3. *#IAmAnExpertIn*. En esta sesión conocerán las consecuencias del cambio climático a través de un vídeo explicativo proporcionado a través de Edmodo. Cada grupo se centrará en una consecuencia de la que se convertirá en experto. Realizarán la rutina de “explica, apoya y cuestiona” en la que

deberán explicar la información recibida apoyando sus ideas y contrastándolas con información verídica de las páginas web que les serán proporcionadas. Después se realizará la estrategia del “Puzzle de Aronson” donde cada miembro se especializará en un aspecto concreto que deberá plasmar a sus compañeros. Finalmente se elaborarán titulares de cada temática que plasmarán en Edmodo, generando un debate en la red.

- Sesión 4. *#TheEnvironmentalReview*. A partir de los contenidos trabajados, realizarán un mapa conceptual, que elaborarán a partir de las palabras proporcionadas, relacionadas con lo trabajado en anteriores sesiones. Después realizarán un mapa grupal con todos los realizados que será expuesto en el colegio creando una gran red social, donde se colocarán post-its, donde todo el mundo participe exponiendo su opinión. Después, los mapas pequeños serán presentados en Edmodo y los compañeros escribirán una opinión crítica sobre la temática.
- Sesión 5. *#FromGlobalToLocal*. Esta sesión se centra en observar los conocimientos adquiridos hasta ahora de forma global, en su entorno más cercano. Se realizará una salida didáctica guiada al entorno donde hablarán con gente de la zona para comprobar los efectos del cambio climático en este lugar. Al finalizar las entrevistas deberán elaborar un storytelling digital, con un video explicativo sobre sus conclusiones tras la visita. Los videos serán publicados en la plataforma educativa Edmodo para contrastar la información de cada uno de los grupos.
- Sesión 6. *#ClimateSummary*. Como final de la propuesta deberán resumir sus aprendizajes en 140 caracteres, dialogando con los miembros del equipo. Después en asamblea presentarán sus pensamientos y emociones y se dejará plasmado en la plataforma como actividad final.

#### 4. RESULTADOS

Tras la realización de la primera sesión se pudo observar que realmente los estudiantes no tenían un conocimiento profundo acerca del cambio climático. Fundamentalmente, no se conocían los aspectos más científicos, entre los que se destacó el efecto invernadero y el aumento de gases de efecto invernadero. La falta de conocimientos dificulta una adecuada concienciación ecológica, puesto que es una parte esencial de la educación ambiental (Díaz y Ponce, 2016). A medida que avanzaron las sesiones se fue consolidando este aprendizaje destacando el uso de organizadores gráficos y rutinas de pensamiento, que permitieron al alumnado organizar sus ideas y aclarar sus dudas iniciales y posteriores.

En relación con el uso de las redes sociales, el alumnado no está habituado a este uso educativo de esta plataforma, lo cual también puede adquirir una estrecha relación con los resultados obtenidos en la investigación, así como la fundamentación realizada, determinando una escasa formación del profesorado (Gutiérrez et al., 2022). Todo ello da lugar a una incorporación de las redes como herramienta de búsqueda y no de interacción.

Por otro lado, cabe destacar que Calvo et al. (2020) establecen la estrecha relación entre las TIC y la educación ambiental, puesto que las redes sociales son su principal medio de comunicación. Por esta razón, Fernández y Ruiz (2011) establecen que el uso educativo de las redes va a facilitar la concienciación ambiental. Asimismo, estos medios también generan dudas e inquietudes, debido a la información falsa que circula por la red.

Asimismo, se han empleado los dispositivos para buscar información y seleccionar su veracidad, centrando la atención en el fomento del pensamiento crítico. Todo ello, se ha realizado mediante distintas rutinas de pensamiento que han podido mejorar y acotar la información que se debía buscar en función de sus interés o relevancia. Mediante las observaciones y anotaciones realizadas durante las sesiones se ha podido percibir que la experiencia ha resultado enriquecedora, generando en el alumnado una mayor autonomía en su aprendizaje, así como una mejora en el proceso de búsqueda y selección de información.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo sobre el que se ha elaborado la propuesta didáctica es “realizar una propuesta que permita trabajar las necesidades detectadas en el diagnóstico”. Basándonos en las anotaciones realizadas desde la opinión del alumnado, se puede detectar una incoherencia con el uso de las redes fuera y dentro del aula, dejando de lado el aspecto de interacción en el empleo de Internet con fines educativos. Asimismo, hay una clara necesidad de desarrollar una educación mediática basada en una actitud crítica y pensamiento visible.

Por otro lado, se ha podido detectar que las fuentes sobre las que obtienen la información relacionada con el medio ambiente no son realmente fiables y así lo percibe el alumnado. Por ello, a pesar de ser el cambio climático uno de los términos más conocidos, en cuanto a problemáticas ambientales, podrían tener creencias erróneas sobre este, siendo necesario incidir en su enseñanza.

En segundo lugar, se busca “introducir en el aula el uso de las redes sociales e Internet como fuente de información acerca de aspectos medioambientales”. Este hecho se realiza por medio de la búsqueda de información en plataformas como YouTube, contrastando la información con páginas web oficiales. Para ello se utilizan rutinas de pensamiento que organicen las ideas y conocimientos.

Asimismo, también se pretende “introducir en el aula el uso de las redes sociales como plataforma para plasmar y compartir los conocimientos medioambientales adquiridos”. De esta forma se deja de lado la tradicional forma unidireccional de aprendizaje, dando paso a una interacción directa (Fernández y Ruiz, 2011). Por esta razón se incluyó Edmodo en el diseño de la propuesta, incluyendo en cada una de las sesiones, una actividad dedicada a plasmar los aprendizajes adquiridos por medio de la plataforma. Así también genera un debate entre el alumnado y se puede continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula.

También otro de los objetivos presentados era “visibilizar el pensamiento, mediante diversas herramientas, tanto en el aula como de forma virtual”. De este modo, González y Gutiérrez (2017) determinan que

actualmente las redes permiten al alumnado dejar de ser meros receptores, convirtiéndose también en emisores. Por tanto, al llevar a cabo una cultura del pensamiento se capacita para una mayor interacción y divulgación del pensamiento, habiendo mejorado significativamente las actividades planteadas. Así, visibilizar el pensamiento les ha permitido a organizar mejor sus ideas y poder plasmarlas para un mayor entendimiento de los conceptos adquiridos.

Por último, se busca “presentar una panorámica de la crisis ambiental focalizada en la problemática del cambio climático, desde dos perspectivas; científica y social”. Se ha decidido unir las asignaturas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales puesto que el cambio climático requiere de una enseñanza desde ambos enfoques permitiendo un conocimiento más profundo de esta temática. Esta decisión ha sido beneficiosa para la implementación de la propuesta, puesto que el alumnado ha podido adquirir una visión más amplia de la temática. Tras su realización se puede concluir que sí que han adquirido una panorámica amplia en lo que se refiere a la crisis ambiental.

## 6. AGRADECIMIENTOS

Agradecer a los dos proyectos en los que se enclava esta investigación, desarrollados en la Facultad de Educación del campus de Segovia en la Universidad de Valladolid. Por un lado, al grupo de Innovación Educativa GID @Pensatic y por otro lado al Proyecto «INTERNÉTICA»: «Verdad y ética en las redes sociales. Percepciones e influencias educativas en jóvenes usuarios de Twitter, Instagram y YouTube», Proyecto I+D+i subvencionado por el MCINN (PID 2019-104689RB-I00).

## 7. REFERENCIAS

- Almerich, G., Suárez, J., Díaz, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XXI*, 23(1), 45-74.  
<https://dx.doi.org/10.5944/educXXI.23853>
- Aragón, T. (2019). Aportes prácticos desde la filosofía, la Psicología y la neurociencia para generar cultura de la sostenibilidad desde la educación ambiental en un contexto de ods, emergencia climática y ciudadanía global en A. Barrón y J. M. Muñoz, (Eds.), *Crear y hacer educación ambiental* (12 ed., pp. 40-62). Red de Parques Nacionales.  
<https://bit.ly/3xFR8FQ>
- Calvo, S., Ferreras, J. y Rodrigo-Cano, D. (2020). La Educación Ambiental en las redes sociales: #EA26. *Revista de Educación Ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1301. <https://bit.ly/42deFeN>
- Crespo, J. (1992). Geografía y formación ambiental en la reforma educativa en España. Un análisis crítico. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (14), 7-21. <https://bit.ly/3ngKrsz>
- Díaz, J. y Ponce, A. I. (2016). La presencia de las actividades de educación ambiental en los libros de texto. Un recorrido por las distintas leyes educativas en C. García, A. 56 Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 561-568). Entinema. <https://bit.ly/4IQwaSg>
- Fernández, T. (2013). Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en educación primaria. *Didáctica Lengua y Literatura*, (25), 157-187.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42240](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42240)
- Fernández, J. C. y Ruiz, V. (2011). Redes sociales y medio ambiente: aliados para informar y educar. *Páginas de información ambiental*, (37), 24-29.  
<https://bit.ly/3Nri99c>
- Gil, C. y Manso, A. (2022). Visibilizar el pensamiento a través de la enseñanza de las ciencias experimentales en Educación Infantil. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 19(1), 101-120.  
[https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2022.v19.il.1201](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.il.1201)
- Gil, C. (2021). La educación ambiental: ¿una respuesta a la crisis ambiental? En M. Palacios y D. Soto (Eds.), *Nuestro océano pacífico: educar en ética ambiental y concienciación marítima* (pp. 109-128). Upacífico.  
<https://bit.ly/3zJG1xV>

- González, R. y Gutiérrez, A. (2017). Competencia Mediática y Digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57- 67.  
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.19.2.04>
- Gutiérrez, A., Pinedo, R. y Gil, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado. Convergencia hacia un modelo integrado AMI-TIC. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (70), 21-33. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las tres rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill Education.
- Llamas, E. y Gorbe, P. (2014). Pensamiento crítico. Una propuesta educativa para Educación Primaria en J. Maquilón, A. Escarbajal y R. Nortes (Eds.), *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria* (1ª ed., pp. 557-570). Editum. <https://bit.ly/3VjCbVh>
- Ministerio de Medio Ambiente (1999). *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Comisión temática de Educación Ambiental.  
<https://bit.ly/2XbDDKw>
- Nagles, M., Estupiñán, A. y Velázquez, A. (2016). La escuela enredada desarrolla pensamiento crítico. Investigación sobre el uso de las redes sociales para generar pensamiento crítico en los estudiantes de ciclo III de los colegios distritales La Toscana y Nuevo Chile. *Revista Virtualmente*, 4(1), 50-69.  
<https://bit.ly/3LKnIhN>
- Osorno, V. (2013). Las redes sociales como herramienta para la educación ambiental. *Revista de Tecnología*, 12(1), 55-65. <https://bit.ly/44iIRWg>
- Ramos, G. (2021). Trascendencia de la Educación Ambiental en la Escuela. *Dominio de las ciencias*, 7(5), 360-380. <https://bit.ly/3HteAvn>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Tenreiro, C., y Vieira, R. M. (2021). Promover o pensamento crítico e criativo no ensino das ciências: propostas didáticas e seus contributos em alunos portugueses. *IENCI*, 26(1), 70-84. DOI:10.22600/1518-8795.ienci2021v26n1p70
- Velázquez, F. (2012). La crisis ambiental y la deuda ecológica. *Crítica*, (980), 26-29. <https://bit.ly/2yrgrxv>

## COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: MEJORAS Y OPORTUNIDADES

---

VIRGINIA MORCILLO LORO  
*Universitat de les Illes Balears*

MAR OLIVER-BARCELÓ  
*Universitat de les Illes Balears*

MARIA FERRER-RIBOT  
*Universitat de les Illes Balears*

MARÍA ROSA ROSSELLÓ RAMON  
*Universitat de les Illes Balears*

### INTRODUCCIÓN

La inclusión del nuevo paradigma basado en el aprendizaje de y por competencias en la Educación Superior implica una transformación significativa en el ámbito docente (Rodríguez-Izquierdo, 2014; Mas-Torrelló y Olmos-Rueda, 2016). Entendiendo que el aprendizaje por competencias es “una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual” (Valle y Manso, 2013, p. 29).

Por tanto, en este nuevo enfoque, la coordinación entre el profesorado se convierte en una estrategia fundamental vinculada al perfil docente (Mas y Tejada, 2013; Calleja y Ruiz, 2013) a fin de conseguir una docencia de calidad (Hargreaves y Fullan, 2014). En palabras de Torrego y Ruiz (2011) “los cambios necesarios en la docencia no son posibles sin la acción coordinada del equipo docente implicado” (p. 3), tarea que requiere la colaboración de múltiples docentes y no puede ser realizada de manera individual en un aula (Cárdenas-Rodríguez et al., 2015). Una coordinación como elemento clave para la innovación, entendiendo ésta -en función de la realidad que nos preocupa- como:

El deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas. (Martínez Bonafé, 2008, p.79)

## 1.1. LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UNA GUÍA PARA LA COORDINACIÓN DOCENTE

La interdisciplinariedad surge como una forma de comprender la complejidad de la educación a partir de diversas perspectivas provenientes de las diferentes disciplinas que forman parte de un título universitario (Bell Rodríguez et al., 2022). Su objetivo es promover el desarrollo integral mediante actividades que eviten el trabajo aislado y repetitivo, según lo señalado por León-Rivera (2013). En el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área curricular en la actualidad, la interdisciplinariedad juega un papel esencial (Bell Rodríguez et al., 2022). Así lo reafirma López-Huncayo (2019) al considerar que la interdisciplinariedad implica una concepción científica del mundo al evidenciar las conexiones entre las diversas áreas que forman parte del currículum. De esta forma, se reconoce que los fenómenos no existen de manera aislada y que su interrelación mediante el contenido permite un enfoque más completo e integral de la realidad (Pozuelos et al., 2012; Harris y Holley, 2008; Torres, 2012).

La interdisciplinariedad entre asignaturas resulta fundamental tanto para los estudiantes como para los docentes (Fuentes Guerra et al., 2012). Al trabajar de manera interdisciplinar, se les brinda a los estudiantes la oportunidad de comprender los problemas de manera más completa y holística, permitiéndoles abordar los desafíos profesionales desde una perspectiva más amplia y sofisticada (Gomzyakova, 2020). La formación de profesionales reflexivos, creativos y con sólidos conocimientos científicos y técnicos es el objetivo primordial de la educación superior, como señalan Martínez y Fernández (2005). Para lograr este propósito, se propone establecer un proyecto formativo común para definir los perfiles profesionales de cada título, lo que implica una coordinación eficaz entre los docentes (De la Calle, 2004). De esta manera, se podrán mejorar las habilidades pedagógicas de los docentes a través del análisis de su propia práctica y la reflexión compartida con otros profesores de

diferentes disciplinas (Krichesky y Murillo, 2018). Esto no solo beneficiará a los docentes, sino que también mejorará la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes.

La promoción de proyectos de innovación docente desde una lógica interdisciplinar (Vargas-D'Uniam et al., 2016; Santos-González y Sarceda-Gorgoso, 2017) permite a los profesores salir de las acciones individuales y colaborar en la identificación de problemas, fortalezas y debilidades comunes. Esto les permite determinar mejoras que guíen sus actuaciones de manera conjunta y coordinada, lo que puede redundar en beneficios significativos para los estudiantes, las instituciones y la sociedad en general. En este sentido, Llano et al. (2016) destacan la importancia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje transite hacia mayores niveles de integración del currículo de formación, ya que la humanidad avanza en la solución de problemas de forma integral. La lógica interdisciplinar de los proyectos de innovación docente puede ayudar al profesorado a lograr esta integración curricular (Zabalza, 2012; Casanova e Iniciarte, 2016), lo que redundará en una formación más completa y eficaz para los estudiantes, y en la resolución de problemas más complejos y retos sociales para la sociedad en general (Suárez et al., 2018).

En el contexto universitario, la interdisciplinariedad surge como un factor de renovación e innovación (Sebastian y Allensworth, 2012). Es renovador porque implica una transformación del modelo organizativo tradicional y es innovador porque promueve la eliminación de barreras entre asignaturas y una mayor adaptabilidad en la enseñanza e investigación universitaria (Cárdenas-Rodríguez et al., 2015). Según Bolarín et al. (2013) consideran que es necesario establecer formas de colaboración, cooperación y coordinación entre docentes, reconociendo la importancia de interactuar profesionalmente para implementar acciones conjuntas y comprometerse con los nuevos desafíos educativos, enfocados en la enseñanza y aprendizaje de competencias. En este contexto, los proyectos interdisciplinarios son una opción valiosa a tener en cuenta.

## 1.2. EXPERIENCIAS DE COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el ámbito de la Educación Superior, existe una creciente atención hacia la coordinación entre asignaturas. El estudio de Bolarín Martínez (2016) enfatiza en la importancia de la coordinación docente en la universidad y su papel crucial en el desarrollo exitoso de nuevas titulaciones bajo el marco de Bolonia. La investigación tiene como objetivo analizar la situación actual de la coordinación en la universidad española.

Investigaciones como la llevada a cabo por Calleja y Ruiz (2013) presentan resultados sobre la percepción detectada sobre la implantación del Grado de Maestro en Educación Infantil adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior y proponen sugerencias para su mejora. Entre las recomendaciones propuestas, destaca la necesidad de fomentar la interdisciplinariedad entre asignaturas y la coordinación periódica entre el profesorado que imparte docencia en un mismo curso y plan de estudios. Estos aspectos son fundamentales para garantizar la coherencia y la calidad de la formación impartida a los estudiantes.

Arroyo et al. (2020) llevaron a cabo un estudio sobre la coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil, en el que se analizaron las percepciones tanto del alumnado como del profesorado. En cuanto a la percepción del profesorado, se consideró relevante el aprendizaje mutuo que se deriva de la coordinación entre asignaturas, ya que permite una visión más amplia y completa del proceso formativo. Sin embargo, también se destacó que este tipo de prácticas conllevan un aumento de trabajo y esfuerzo que puede resultar negativo.

Es importante destacar que la coordinación docente interdisciplinar es un aspecto clave para el éxito de la formación en la Educación Superior (Sánchez-Jiménez y Galiano, 2019). La colaboración entre docentes de diferentes áreas permite una visión más global y completa de los temas que se abordan, lo que se traduce en una formación más completa y enriquecedora para los estudiantes (Butler y Schnellert, 2012; Martín, 2014). No obstante, es necesario considerar las implicaciones y retos que conlleva la coordinación entre asignaturas. Además del aumento de

trabajo y esfuerzo para los docentes, es necesario establecer mecanismos y estrategias que permitan una coordinación efectiva y sostenible en el tiempo y que garanticen la coherencia y calidad de la formación impartida (Gallego et al., 2011; Vescio et al., 2008).

La coordinación entre asignaturas se está convirtiendo en un aspecto clave en la Educación Superior, y la investigación realizada por Calleja y Ruiz (2013) es un ejemplo de la importancia de trabajar en este ámbito para mejorar la calidad de la formación impartida a los estudiantes. Por su parte, el estudio de Arroyo et al. (2020) pone de manifiesto la importancia de la coordinación docente e interdisciplinariedad en la Educación Superior, y destaca la relevancia del aprendizaje mutuo que se deriva de la colaboración entre docentes de diferentes áreas. No obstante, también se resaltan los retos y dificultades que conlleva esta práctica, como el aumento de trabajo y esfuerzo para los docentes.

En este sentido, ambos estudios coinciden en la importancia de abordar y superar los retos que implica la coordinación entre asignaturas para garantizar una formación completa y rigurosa para los estudiantes. La interdisciplinariedad entre asignaturas y la coordinación habitual entre el profesorado se presentan como herramientas fundamentales para lograr este objetivo y garantizar una formación más completa y coherente.

### 1.3. BENEFICIOS Y DIFICULTADES DE LA COORDINACIÓN INTERDISCIPLINAR

Diferentes investigaciones, en las últimas décadas, han destacado que la coordinación docente puede tener numerosos beneficios para los estudiantes, incluyendo una mayor coherencia en el aprendizaje, la aplicación práctica de los conocimientos, la colaboración y la innovación (Zabalza, 2012; Torrego y Ruiz, 2011).

En el estudio de Bolarín et al. (2013) “Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencia docentes y discentes” se extraen los siguientes beneficios derivados de la coordinación: 1) permite una mejor planificación y organización de los planes de estudio, lo que puede mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, 2) puede fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes, lo que puede mejorar el intercambio de ideas y

prácticas pedagógicas efectivas, 3) puede facilitar la creación de proyectos de innovación interdisciplinarios, permitiendo a los estudiantes adquirir habilidades y conocimientos en varias áreas, 4) puede mejorar la evaluación y retroalimentación de los estudiantes, ya que los docentes pueden compartir información sobre el desempeño de los estudiantes y trabajar juntos para desarrollar propuestas de mejora y 5) puede fomentar la reflexión y el autoaprendizaje de los docentes, lo que puede mejorar su propia práctica pedagógica y su capacidad para guiar a los estudiantes en su aprendizaje.

Por otra parte, los resultados de la investigación de Arroyo et al. (2020) determinan que la coordinación docente: a) puede permitir una planificación más integrada y coherente del plan de estudios, b) puede fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los docentes, c) puede permitir una mayor interdisciplinariedad en el plan de estudios, d) puede favorecer una mejor alineación entre los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza y puede permitir una mejor evaluación y retroalimentación de los estudiantes.

Con relación a las dificultades que emergen para hacer efectiva una coordinación docente efectiva, se destaca el artículo de Rubio Hernández y Olivo-Franco (2020), en el que se remarcan la falta de tiempo para coordinarse debido a las cargas de trabajo y la falta de horas para reunirse y planificar conjuntamente, dificultades para encontrar un espacio común de trabajo. Por otra parte, la ausencia de un liderazgo comprometido para guiar y motivar al equipo de docentes en la coordinación, así como la resistencia al cambio y la falta de disposición para trabajar en equipo, lo que puede dificultar la implementación de la coordinación docente.

Estas dificultades pueden ser superadas a través de soluciones como la mejora de la planificación y la gestión del tiempo, la promoción de una cultura de colaboración y el trabajo en equipo, el apoyo a la formación continua y el desarrollo profesional y la incentivación de la innovación y el cambio.

## 2. OBJETIVOS

La finalidad del presente estudio es analizar los resultados de un proyecto de innovación docente, titulado Implica't, en el Grado de Educación Infantil en la Universidad de las Islas Baleares desde la inclusión de acciones que promuevan la *mejora de la coordinación docente* y que ésta tenga transferencia real a los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

El proyecto tiene como finalidad diseñar y desarrollar un plan de innovación para acompañar al alumnado de Educación Infantil en el proceso de construcción de la *identidad profesional* (Falcón y Arraiz, 2020; Al-sina et al., 2019) en los estudios de Grado de Educación Infantil, que realiza el estudiante desde el comienzo del grado, al tiempo que se fortalecen las conexiones entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Nace de la coordinación de asignaturas desde primero hasta cuarto curso.

El objetivo es favorecer el proceso de transformación individual de los conocimientos implícitos del alumnado en conexiones profesionales, de manera que el alumnado tome conciencia de la adquisición y el desarrollo de sus *competencias profesionales* (Domínguez et al., 2018). El proyecto se articula en torno a la realización de diferentes tareas coordinadas durante los cuatro cursos: encuentro inicial y final, seminarios pedagógicos, visitas a centros, proyectos de investigación en cada una de las asignaturas implicadas y, por último, la elaboración de una *carpeta de aprendizaje reflexiva* (Bennett et al., 2014; Schrand et al., 2018). Con ello se espera que el alumnado a través de este proceso reflexione sobre su rol profesional, sobre el perfil de maestro/a que quiere construir y desarrollar en su inminente futuro profesional y que lo que lo haga desde la solidez teórica que aportan las distintas asignaturas del plan de estudios de Educación Infantil.

Por otra parte, el proyecto implica varias asignaturas que participan en el Programa para incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a la docencia de la Facultad de Educación. Esto abre una línea adicional de coordinación entre las asignaturas, ya que comparten el compromiso con los objetivos que conforman la Agenda 2030. Aunque

cada asignatura aborda específicamente algunos de los ODS en función de su contenido, todas comparten una mirada común y trabajan con el enfoque compartido de perseguir el ODS 4: Educación de Calidad. En este sentido, el proyecto se compromete a ofrecer propuestas a los estudiantes del Grado de Educación Infantil que garanticen una educación de calidad y, al mismo tiempo, proporcionen herramientas para poder ofrecer en el futuro a los niños con los que trabajarán. La inclusión de los ODS refleja una coherencia en la filosofía pedagógica de las diferentes asignaturas y añade un valor adicional al proyecto al compartir el compromiso con los objetivos de la Agenda 2030.

### 3. METODOLOGÍA

Se presenta un estudio de corte cualitativo, empleando el grupo de discusión como vía para la recogida de datos (Abarca et al., 2013; García y Martínez, 2012). Se escoge esta técnica de investigación por considerarla pertinente para conocer las mejoras a introducir en la coordinación interdisciplinar del proyecto de innovación docente y su valoración a nivel de equipo. Al reunir al equipo de docentes implicado se obtiene una perspectiva más amplia y diversa de los desafíos y oportunidades que existen, y generar nuevas ideas y propuestas para mejorar la coordinación interdisciplinar.

En la metodología de este estudio, se utilizó un enfoque de muestreo no probabilístico por conveniencia para seleccionar a los participantes. En este estudio, el grupo de muestra estuvo conformado por siete profesoras del Grado de Educación Infantil de las Islas Baleares, quienes ofrecieron su participación voluntaria en la investigación (véase tabla 1). Se incluyó a profesoras con una experiencia docente universitaria promedio entre 8 y 20 años. Cabe destacar que la muestra seleccionada permitió obtener una perspectiva valiosa y representativa de las experiencias y conocimientos de las profesoras en el tema de la coordinación docente. Se empleó la técnica de grupo de discusión para recopilar datos sobre las propuestas de mejora en la coordinación docente. Se estructuró la discusión en torno a una serie de preguntas abiertas con el objetivo de fomentar la reflexión y el intercambio de ideas entre los participantes.

Posteriormente, se realizó una transcripción detallada de la información recopilada, la cual fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido para identificar patrones y temas emergentes.

Para facilitar el análisis cualitativo de los datos se utilizó el software Atlas.ti. Este programa permitió una exploración más eficiente y detallada de la información, así como una mayor capacidad para organizar y visualizar los resultados del estudio.

**TABLA 1.** Datos participantes en el estudio

	Curso	Tipo de asignatura	Categoría Profesional
Profesora 1	1º	Formación básica (6,0 créditos)	Profesora Ayudante Doctora
	3º	Obligatoria (6,0 créditos)	
Profesora 2	1º	Formación básica (6,0 créditos)	Profesora Asociada
	4º	Obligatoria (6,0 créditos)	
Profesora 3	1º	Formación básica (6,0 créditos)	Profesora Asociada
Profesora 4	2º	Formación básica (6,0 créditos)	Profesora Ayudante Doctora
Profesora 5	3º	Formación básica (6,0 créditos)	Profesora Contratada Doctora
		Obligatoria (6,0 créditos)	
Profesora 6	3º	Obligatoria (6,0 créditos)	Profesora Contratada Doctora
Profesora 7	4º	Obligatoria (6,0 créditos)	Profesora Contratada Doctora

Fuente: elaboración propia

## 4. RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis pormenorizado de los datos obtenidos a través del grupo de discusión. Se utilizaron diferentes dimensiones valoradas en el grupo de discusión como ejes para el análisis, enfocándonos en la valoración del proyecto para la práctica profesional y las propuestas de mejora para favorecer una efectiva coordinación interdisciplinar.

### 4.1. VALORACIÓN DEL PROYECTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

El análisis de los datos sugiere que la interdisciplinariedad se convierte en un enfoque valioso en la formación de profesionales del campo de la

primera infancia para acceder a un mayor conocimiento de las competencias genéricas del profesional de esta etapa y de las competencias específicas vinculadas a las diferentes asignaturas implicadas en el proyecto. Esto sugiere que la integración de diversas disciplinas puede permitir a los estudiantes tener una comprensión más amplia y profunda de los temas y desarrollar habilidades y competencias que son relevantes en varias áreas del conocimiento.

Lo ha propiciado el poder conocer profesorado que comparte curso y grupo, el tener un objetivo común con este profesorado e implicarnos en un proyecto para conseguir un objetivo común (Profesora 3).

Además, se destaca la valoración positiva del proyecto por la oportunidad de conocer competencias y metodologías de otras asignaturas, lo que sugiere que la coordinación interdisciplinar también puede contribuir a la formación de profesionales más completos y preparados.

Creo que el proyecto ha sido muy positivo ya que me ha proporcionado la oportunidad de conocer tanto las competencias como las metodologías que se desarrollan en otras asignaturas del grado de Educación Infantil (Profesora 5)

Finalmente, se menciona la importancia del proyecto "Implica't" para la colaboración entre asignaturas. Esto destaca la necesidad de establecer iniciativas y proyectos que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo entre los profesores y estudiantes, lo que puede llevar a una enseñanza más efectiva e integrada.

#### 4.1.1. Factores que impulsan una coordinación interdisciplinar de calidad en el proyecto de innovación

En primer lugar, las actividades compartidas entre diferentes asignaturas permiten que las profesoras puedan conocer los contenidos y las metodologías que se están implantando en otras asignaturas y, de esta forma, enriquecer su propia práctica docente.

La realización de actividades compartidas como mesas redondas y conferencias. Las actividades compartidas, como por ejemplo mesas redondas o conferencias, ha contribuido a que conozca parte de los contenidos que estaban abordando las docentes organizadoras (Profesora 2).

En segundo lugar, el portafolios digital compartido es una herramienta que permite visualizar las actividades previas de otros grupos de estudiantes y conocer los enfoques pedagógicos utilizados en otras asignaturas, así como ver la evolución en la identidad docente del alumnado del Grado de Educación Infantil, haciendo contraste. Esto puede ayudar a los docentes a identificar posibles repeticiones de contenidos y a buscar formas innovadoras de abordarlos.

Compartir el mismo portafolio electrónico ha sido un elemento que lo ha propiciado (Profesora 4).

La realización del portafolios digital compartido, a partir del segundo año, también ha hecho que pueda ver las actividades realizadas previamente por el grupo de estudiantes en otras asignaturas (Profesora 2).

En tercer lugar, las reuniones de coordinación son un elemento clave para la colaboración entre docentes de diferentes asignaturas. Estas reuniones permiten aunar el lenguaje y el sentido y la finalidad de los trabajos desarrollados en las diferentes materias.

El hecho de realizar reuniones periódicas también ha sido un elemento que ha facilitado la comunicación y el compartir problemáticas o temáticas de mutuo interés (Profesora 6).

Finalmente, la identificación de repeticiones en los contenidos de diferentes asignaturas es otro factor que puede impulsar una coordinación interdisciplinar de calidad. Puede ayudar a los docentes a buscar formas de integrar los contenidos. En este sentido, la profesora 1 señala que le ha permitido conocer contenidos de otras asignaturas e identificar algunas repeticiones.

#### 4.1.2. Dificultades encontradas

La principal dificultad que salió del grupo de discusión fue la falta de tiempo o trabajo por hacer en el proyecto. En palabras de la profesora 2, “podríamos haber realizado más trabajo en el proyecto. Lo propicia el simple hecho de que exista Implica’t”. Es decir, que la existencia del proyecto en sí mismo, propicia la posibilidad de realizar más trabajo en él. El proyecto puede servir como motivación y estímulo para los docentes para colaborar y dedicar tiempo a la coordinación interdisciplinar. La falta de tiempo puede obstaculizar la realización de actividades

compartidas y la asistencia a reuniones de coordinación, lo que a su vez limita el intercambio de ideas y la colaboración entre docentes de diferentes asignaturas. Asimismo, si no se dispone de suficiente tiempo para el desarrollo del proyecto, es posible que no se logren los objetivos propuestos.

La ausencia de tiempo, el día a día, dificulta concretar actuaciones (Profesora 4)

Ante esta dificultad, se resalta la importancia de fomentar una cultura de colaboración y que se valore la labor de los docentes que participan en este tipo de proyectos. Además del establecimiento de objetivos claros y realistas, y que se asignen tareas específicas a cada docente para que puedan organizarse mejor e invertir el tiempo de forma pertinente.

#### 4.2. SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Las aportaciones docentes sugieren varias ideas para mejorar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado implicado en el proyecto de innovación, así como para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Una de las propuestas más repetidas es la realización de sesiones conjuntas (alumnado-docentes) de presentación, seguimiento y evaluación del proyecto en las que participen todas las profesoras implicadas. Sin embargo, esta idea choca con la rigidez de los horarios que tienen los docentes en la Universidad.

Propondría hacer sesiones conjuntas al alumnado de un mismo curso asistiendo todo el profesorado implicado en el proyecto, al menos dos o tres: una de presentación, una de seguimiento y una de cierre o de evaluación (Profesora 1).

Esto puede ayudar a garantizar que todo el profesorado tenga una comprensión clara del proyecto y de su finalidad, así como permitir que los estudiantes tengan una visión más coherente del mismo.

La evaluación del proyecto dentro de las asignaturas para que los estudiantes vean su relevancia y genere un compromiso, se presenta como otra de las propuestas de mejora, así lo manifiesta la profesora 5: “propondría dar un peso en la evaluación dentro de las asignaturas para que el alumnado se lo tome con más fuerza”. Por tanto, se considera que

incluir el proyecto en la evaluación de las asignaturas puede incrementar la motivación de los estudiantes para participar activamente en el proyecto y puede fomentar su compromiso con el mismo. Además, esto puede asegurar que el proyecto se tome en serio y que los estudiantes lo vean como una parte integral de su aprendizaje. Vinculado a los procesos de evaluación, se plantea como sugerencia compartir sesiones o reuniones de evaluación con profesorado de otras asignaturas del mismo semestre. De esta forma se considera que, al poder compartir sus experiencias y conocimientos, puede enriquecer el proyecto y aportar nuevas ideas. Además, puede ayudar a garantizar que todos los aspectos de éste se estén abordando adecuadamente.

Otra de las proposiciones que salieron en el grupo de discusión fue “determinar la coordinación más allá de compartir conferencias y una herramienta” (Profesora 2). Coordinar más allá de compartir conferencias y herramientas puede ayudar a garantizar que el enfoque educativo sea coherente en todas las asignaturas. Al estar al tanto de lo que se está haciendo en cada asignatura, los profesores pueden trabajar juntos para crear un enfoque acorde y colaborativo para la educación de los estudiantes. Aumentar la coordinación horizontal entre las asignaturas que los estudiantes realizan a la vez y la coordinación vertical entre las asignaturas que se suceden antes y después de la propia puede ayudar a garantizar la coherencia y la continuidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Creo que es necesario aumentar tanto la coordinación horizontal, entre las asignaturas que las estudiantes realizan a la vez, como la vertical, las asignaturas que se suceden antes y después de la propia (Profesora 3).

Otra de las ideas que estuvieron presentes, fue la necesidad de poner en común las problemáticas, potencialidades o necesidades detectadas en algún grupo de estudiantes en concreto puede ayudar a garantizar que los estudiantes reciban el apoyo que necesitan. Por otra parte, emergió la posibilidad de conocer mejor lo que se realiza en otras asignaturas para facilitar la organización docente y evitar la repetición de dinámicas similares puede ahorrar tiempo y esfuerzo.

También creo que es necesario poner en común las dinámicas que realizamos para que no se vayan repitiendo (caja de vida...). También podría ser interesante establecer algunos seminarios para poner en común estrategias didácticas que los docentes consideren exitosas (Profesora 7).

Finalmente, se señala como propuesta el establecer reuniones periódicas a lo largo del curso, una evaluación a nivel de estudiantes y profesorado al final de este y un espacio común para compartir información, puede ayudar en la mejora de una comunicación clara y eficaz entre el profesorado y los estudiantes.

Poner unas fechas de reuniones periódicas a lo largo del curso, hacer una evaluación a nivel de alumnado y de profesorado cuando acabe el curso, tener un espacio en común donde poder compartir información común para poder llevar a cabo el proyecto (Profesora 5).

## 5. DISCUSIÓN

Dadas las valoraciones ofrecidas por las profesoras podemos sostener que la coordinación implica un cambio de paradigma en la forma en que se concibe y se lleva a cabo el trabajo docente. En este sentido, se requiere un compromiso pedagógico firme por parte de todos los profesionales involucrados desde el esfuerzo conjunto (Prieto, 2007), para garantizar su éxito y sostenibilidad a largo plazo.

En el contexto de la innovación educativa (Escudero, 2019; Martínez-Celorrío, 2016; Pedró, 2018) las creencias sobre la coordinación como elemento de mejora tienen un papel fundamental para fomentar procesos de transformación y de cambio y generar nuevas formas de abordar los problemas y actuaciones profesionales relacionadas con la coordinación (Hargreaves y Fullan, 1997). Para ello, se hace necesario promover la reflexión crítica y el diálogo entre los profesionales (Mata et al., 2022; Cerecero, 2018) para favorecer una comprensión más profunda de las creencias que subyacen a su comportamiento y práctica profesional. De esta manera, se pueden identificar y abordar los obstáculos a la coordinación (Rubio Hernández y Olivo-Franco, 2020; Tovar, 2018) y fomentar el desarrollo de prácticas colaborativas (Ayuela et al., 2015) y coordinadas en el contexto de la innovación docente.

Los resultados evidencian la necesidad de seguir aunando esfuerzos por dar continuidad al proyecto desde la finalidad para la que se creó. En este sentido, al igual que en cualquier proceso de innovación, se necesitan factores que lo sigan impulsando. Diferentes autores (Lussier y Achua, 2011; Coello, 2011; Torfin y Díaz-Gibson, 2016; Díaz-Gibson et al., 2019; Zubillaga del Río, 2018; Cubeiro, 2019; Trujillo et al., 2020) han determinado los aspectos que favorecen la innovación educativa, entre los que se encuentran, un equipo docente coordinado, que actúe de manera conjunta. Porque los cambios no vienen del trabajo individual, sino del esfuerzo común y la confianza (López Yáñez y Lavié Martínez, 2010). En este sentido, se ha de dotar al profesorado de autonomía para promover un enfoque institucional que valore el trabajo en equipo y la investigación educativa como herramienta para favorecer el aprendizaje del alumnado (Monereo, 2010).

No obstante, a pesar de la importancia que se le brinda a la coordinación interdisciplinar, existen diversos obstáculos que pueden impedir su éxito. Entre los que más prevalencia tienen se encuentra la falta de tiempo para reunirse y colaborar de manera efectiva, por la rigidez de los horarios en la Universidad. Desde esta lógica, se hace necesario valorar la inversión de tiempo en esta tarea y que se promueva una cultura de colaboración y compromiso entre los miembros del equipo, una comunicación clara y efectiva, la asignación de roles y responsabilidades, la presencia de objetivos claros y realistas y la capacidad para identificar y anticiparse a las dificultades que puedan surgir (Teixidó, 2001).

## 6. CONCLUSIONES

Se puede concluir que la coordinación interdisciplinar es valiosa en la formación de profesionales del campo de la primera infancia, permitiendo un enfoque más amplio y profundo en la adquisición de las competencias genéricas y específicas. Además, la coordinación interdisciplinar contribuye a la formación de profesionales más completos y preparados al ofrecer una visión más amplia de las diferentes disciplinas y prácticas educativas.

Los factores que impulsan una coordinación interdisciplinar de calidad en el proyecto incluyen las actividades compartidas entre diferentes asignaturas, como mesas redondas y conferencias, el portafolios digital compartido y las reuniones de coordinación entre docentes de diferentes asignaturas. La identificación de repeticiones en los contenidos de diferentes asignaturas también puede impulsar una coordinación interdisciplinar de calidad.

Entre las dificultades encontradas, la falta de tiempo, por la rigidez de los horarios fue el principal obstáculo. Los docentes destacan que la existencia del proyecto en sí mismo propicia la posibilidad de realizar más trabajo en él. En general, la colaboración y la comunicación entre docentes de diferentes asignaturas son clave para mejorar la calidad de la enseñanza y la formación integral de los estudiantes.

Como línea de continuidad emerge la necesidad de recoger las percepciones de los estudiantes sobre el proyecto Implica't y hacer contraste con las percepciones de los docentes, de cara a seguir favoreciendo un aprendizaje profesional relevante en el alumnado, ajustado al paradigma realista y reflexivo.

## 8. REFERENCIAS

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación* 30(1), 55-74.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Arroyo, M.J., Pinedo, R. y de la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102–117.  
<https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Ayuela, M., García, C. y Martín, I. (2015). Prácticas docentes colaborativas para transformar la escuela. *TABANQUE Revista pedagógica*, (28), 73-88.
- Bell Rodríguez, R. F., Orozco Fernández, I. I., y Lema Cachinell, B. M. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *UNIANDES Episteme*, 9(1), 101-116.

- Bennett, D., Rowley, J., Dunbar-Hall, P., Hitchcock, M., i Blom, D. (2014). Electronic portfolios and learner identity: An ePortfolio case study in music and writing. *Journal of Further and Higher Education* 40(1), 107-124. Doi: 10.1080/0309877X.2014.895306
- Bolarín Martínez, M.J. (2016). La coordinación docente en la universidad: análisis de la situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 167-184.
- Bolarín, M.J., Moreno, M.A. y Porto, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 443-462.
- Butler, D. L. y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206–1220.
- Calleja, M.A.I., y Ruiz, I. (2013). La experiencia de coordinación en el Grado de Maestro de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 15-24.  
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179411>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal-Gimeno, C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Bordón*, 67(3), 167-183. DOI: 10.13042/Bordon.2015.67309
- Casanova Romero, I., & Inciarte González, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 32(13), 411-434.
- Coello, Y. (2011, 6 de noviembre). Procesos de innovación educativa [slideshare]. <https://es.slideshare.net/coelloyovanny/procesos-de-innovacion-10052213>
- Cubeiro, J.C. (2019). La innovación como cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 500, 172-174.
- De la Calle, M. J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 251-258.
- Díaz-Gibson, J.; Civís, M; Fontanet, A.; López, S. y Prats, M.A. (2019). La visión de los directores de escuela sobre el impulso de la innovación educativa en Cataluña. *Culture and Education*, 31(3), 640-670.
- Domínguez, M.C., Medina, A. y López, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48(1), 39-62. Doi: 10.30827/publicaciones.v48il.7325

- Escudero, J.M. (2019). Innovación y calidad en educación. En M. Martínez Martín y A. Jolonch Anglada (coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp.153-174). Horsori.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fuentes Guerra, M., García, M.M., Llorent, V.J., y Olivares, M.A. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(2), 395-409.
- Gallego, J., Redondo, A., Lorente, R., y Benedito, A. (2011). La coordinación entre profesores como base del nuevo aprendizaje universitario. *Arxius*, 24, 119-134.
- García, M.P, Martínez, P. (2012). *Guía Práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Editum.
- Gomzyakova, N.Y. (2020). *The role of an interdisciplinary approach in the implementation of tasks special and inclusive pedagogy*. Acta de conferencia en Educación Inclusiva, Teoría y Práctica.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for out there?* Teachers Collage.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Harris, M. S., Holley, K. (2008). Constructing the Interdisciplinary Ivory Tower: the Planning of Interdisciplinary Spaces on University Campuses. *Planning for Higher Education*, 36(3), 34-43.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155.
- Llano, L., Gutiérrez, M., Stable, A., Núñez, M. C., Maso, R. M. y Rojas, B. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. *MediSur*, 14(3), 320-327.
- López Huncayo, I. (2019). *El papel de la interdisciplinariedad en la enseñanza aprendizaje de la matemática*. Formaciónib.
- López Yáñez, J. y Lavié Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Lussier, R.N. y Achua, C.F. (2011). *Liderazgo. Teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Cengage Learning.
- Martin, P. C. (2014). Stumped by Student Needs: Factors in Developing Effective Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(2).

- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82.
- Martínez, B. y Fernández, A. (2005). El cambio de cultura docente y el Espacio Europeo de Educación Superior. En V. Esteban Chaparría (Ed.). *El Espacio Europeo de Educación Superior*, 95-163. Instituto de Ciencias de la Educación de Valencia.
- Martínez-Celorrio, X. M. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del nuevo siglo. En *Informe España 2016* (pp. 43-84). Universidad Pontificia Comillas.
- Mas, O. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Síntesis.
- Mas-Torrelló, O. y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 69(21), 437-470. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n69/1405-6666-rmie-21-69-00437.pdf>
- Mata Pérez, A., Hernández Sánchez, P. & Centeno Noriega, G. (2022). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima*, 37,32-52.
- Monereo, C. (2010). Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- Pedró, F. (2018). Tendencias internacionales en innovación educativa. Retos y oportunidades. F. Rey y M. Jabonero (coords.), *Sistemas educativos decentes* (pp. 71-100). Fundación Santillana.
- Pozuelos, F.J., Rodríguez, F.P. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza Universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, (357), 561-585.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Narcea.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M<sup>a</sup> (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Rubio Hernández, F. J., y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. Doi: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>

- Rubio Hernández, F. J., y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25.
- Sánchez Jiménez, M. Á., y Galiano Coronil, A. (2019). Desarrollo de un equipo docente en la coordinación del profesorado en el ámbito universitario. *Alteridad*, 14(1), 98-108. [https:// doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.08](https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.08)
- Santos-González, C. y Sarceda-Gorgoso, C. (2017). Desarrollo de Competencias docentes en Educación Infantil. Una Experiencia Interdisciplinar en la Formación Inicial de Profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600005>
- Schrand, T., Jones, K. y Hanson, V. (2018). “Reflecting on Reflections”: Curating ePortfolios for Integrative Learning and Identity Development in a General Education Senior Capstone. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 1-12.
- Sebastian, J. y Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626–663.
- Suárez, N.; Martínez, A. y Lara, D.G. (2018). Interdisciplinariedad y proyectos integradores: un desafío para la Universidad Ecuatoriana. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(3), 54-78. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v57n3/0718-9729-perseduc-57-03-00054.pdf>
- Teixidó, J. (2001). *Participación y trabajo en equipo en las instituciones educativas*. Plan docente de la asignatura. Departamento de Pedagogía. Universitat de Girona.
- Torrego, L. y Ruiz, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. *REIFOP*, 14(4), 31-40.
- Torres, J. (2012) (sexta edición). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata.
- Tovar, J. (2018). Formación investigativa de profesores: El problema como producto del proceso de problematización. Profesorado. *Revista curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 117-132.
- Trujillo, F., Robles, A. S. y Vázquez, A. G. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*, 7(10), 49-60.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supracional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, extraordinario, 12-33. 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

- Vargas-D'Uniam, J., Chiroque, E. y Vega, M.V. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 48(25), 67-84.  
<http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), pp. 80-91.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: El eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48.  
10.4995/redu.2012.6013
- Zubillaga del Río, A. Z. (2018). Retos para abordar la innovación educativa. *Transatlántica de educación*, (20), 55-68.

## SUICIDE: KNOWLEDGE AND FALSE MYTHS IN EDUCATION STUDENTS

---

NOELIA NAVARRO GÓMEZ  
*Universidad de Málaga*

### 1. INTRODUCTION

The dramatic consequences of suicide are a social failure that should be a cause for deep reflection. Although there are differences between countries (the highest rates are found in countries such as Lithuania and Russia, and the lowest in Azerbaijan, Kuwait and the Philippines), we are dealing with a global phenomenon present in any geographical coordinate of the planet. The World Health Organisation (WHO, 2014) estimates that there are 800,000 suicides per year, which represents an estimated rate of 11.4 deaths per 100,000 inhabitants and 1 suicide every 40 seconds. When talking about suicide, it is necessary not to lose sight of the fact that it is the product of multiple factors, reflecting the personal history of each individual (family history, warning history, previous attempts, emotional disorders, little or no social support network, etc.), as well as sociological factors (WHO, 2006). With regard to adolescents and young people, there are now classic studies reporting this increase in adolescents and young people, an increase that has been occurring since the mid-20th century (Diekstra, 1993; Kandel, et al., 1991; Sheras, 1992). Although fluctuating, it is now the second or third leading cause of death in the 15-29 age group in most industrialized countries after road traffic accidents (Hagedorn and Omar, 2002; WHO, 2014). Indeed, reported differences in suicide rates by age group (Álvaro-Meca et al., 2013; Ocaña et al., 2008; Salmerón et al., 2013) place adolescents and young people as an at-risk population. Furthermore, the UN health agency admits that there may be underreporting, because of the stigma and taboo surrounding this problem. Given the staggering numbers, and

the enormous social repercussions, further research is needed. What is certain is that despite the grim data available, the taboo of talking about suicide, shame and social concealment has meant that stereotypes and myths (see Table 1) still persist in society, which only hinder prevention and make it difficult to develop interventions. At the base of all of them is a profound lack of knowledge. On the other hand, the fear of suicide by imitation, the "Werther effect" (named after the character in Goethe's novel), has also been used as an argument to avoid the subject. The only thing that is certain at base is the importance of what information to give and how to convey it. Adequate information is the best preventive tool. At this point, we consider it essential to know what young people think about suicide, how much they know about it and whether or not myths are common. This will allow us to sketch out a picture, to design personalized educational strategies, insisting on the keys to recognizing the warning signs and providing resources for assistance. Given that there are several studies that point to the effectiveness of intervention at the preventive level and the very positive impact of these interventions, social responsibility should be the reason for all possible efforts to be made in this direction (Castellví et al., 2017; Castellví et al., 2017). This is precisely the aim of this exploratory study: to carry out a first approach to attitudinal beliefs, knowledge and myths related to suicide in a sample of university students of Psychology.

## 2. OBJETIVES

The aim of this exploratory study is to carry out a first approach to attitudinal beliefs, knowledge and myths related to suicide in a sample of university students of the degree in Education.

## 3. METHOD

### 3.1. PARTICIPANTS

The sample consisted of 85 students from the second year of the Education degree selected by means of non-random, purposive sampling at the accessibility of the main researcher. The participants ranged in age from

17 to 56 years ( $SD=18.63$ ;  $SD=1.56$ ). In terms of gender distribution, 69.41% were female ( $n=59$ ) and the remaining 30.6% were male ( $n=26$ ).

### 3.2. INSTRUMENTS

- Ad hoc questionnaire: This is a questionnaire developed by 3 experts by total inter-judge. The instrument consisted of 12 v/f questions that explored the knowledge and the presence of myths and stereotypes among the participants (e.g. "Whoever says they want to commit suicide does not do it"; "More people die by suicide than by traffic accident"; "There is nothing that can stop a person who has decided to end their life"; "Talking about suicide is a bad idea and can be interpreted as encouragement").
- Questionnaire of Attitudinal Beliefs about Suicidal Behaviour; CCCS-18 (Ruiz Hernández et al., 2005). Questionnaire of 18 items with 7 Likert-type response options in which attitudes towards suicidal behaviour are assessed. Composed of 4 factors: legitimisation of suicide (view of suicide as rationally acceptable; e.g. "there should be clinics so that suicidal people can take their own lives in a private way and with less suffering"), suicide in terminally ill patients (items related to suicide in patients who have no chance of living; e.g. "suicide of terminally ill people should be allowed; e.g. "suicide of terminally ill people should be allowed; e.g. "Suicide in a dignified way should be allowed for people with incurable diseases"), moral dimension of suicide (from a social point of view e.g. "suicide is an immoral act") and suicide itself (e.g. "if I felt very lonely and depressed I would try to commit suicide"; "it is possible that I would commit suicide if I were in an extreme situation"), the total scale has an internal consistency of 0.87.

### 3.3. PROCEDURE

Firstly, the most relevant literature on suicide in young people was reviewed and the questionnaire items were designed with the consensus of experts in the field, selecting the CCCS as the relevant tool. The

questionnaires were administered to psychology students at the university during the course of a lecture class. Participants took part in the study on a voluntary basis and did not receive any incentive for their collaboration. The data were analyzed by applying descriptive statistics using Microsoft Excel.

#### 4. RESULTS

The results of the CCCS scale are presented below, with a breakdown of the scores on the four subscales for boys, girls and the total.

**GRAPHIC 1.** % Responses to subscales CCCS

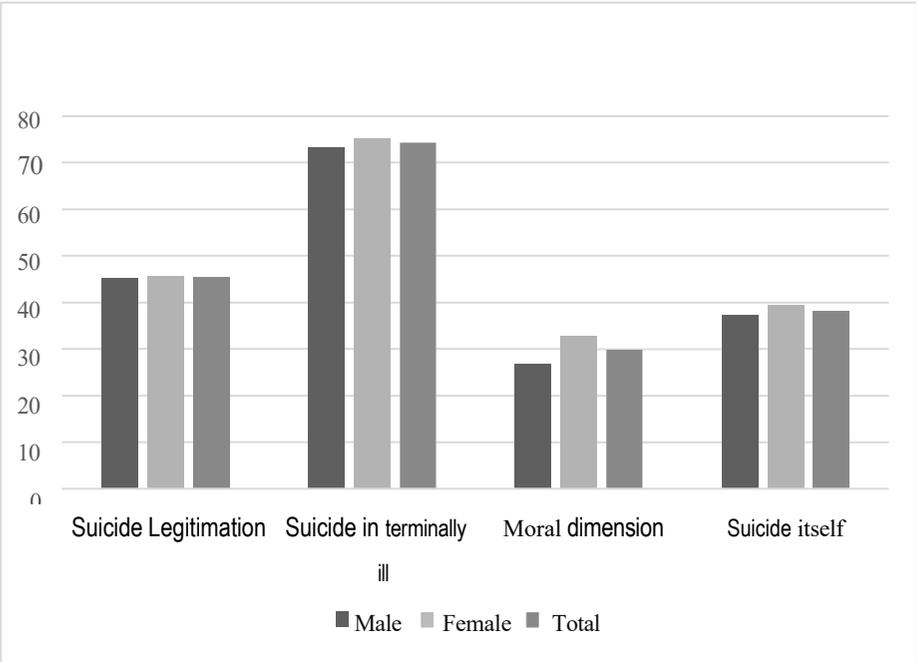
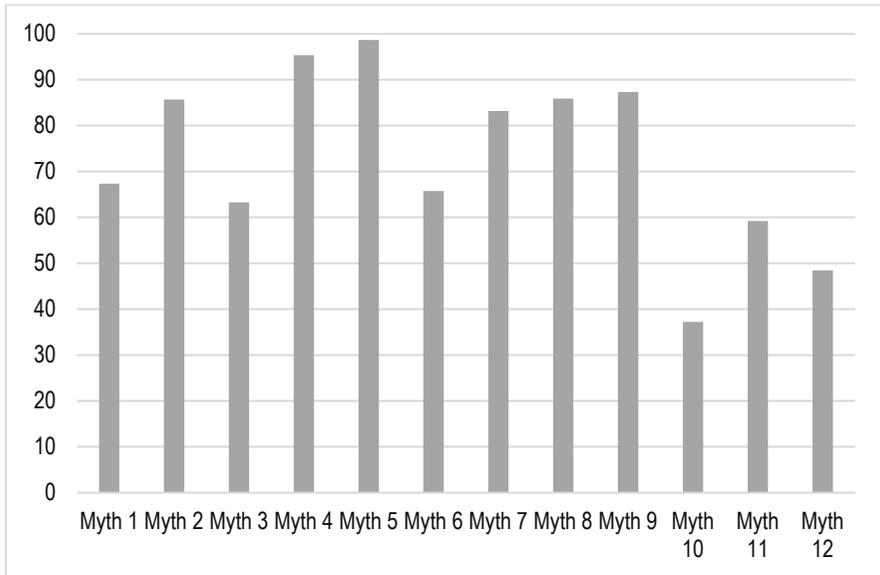


Figure 2 shows the percentages of correct answers for each of the myths explored.

**GRAPHIC 2.** % Of correct answers for the 12 myths explored



Note\*: Myth 1: People who say they want to commit suicide do not do it; Myth 2: More people die by suicide than by road accidents; Myth 3: There is nothing that can stop a person who has decided to end their life; Myth 4: Talking about suicide is a bad idea and can be interpreted as encouragement; Myth 5: Not only people with mental disorders are suicidal; Myth 6: Most suicides happen suddenly, without warning; Myth 7: The suicidal person is determined to die; Myth 8: Most suicides happen suddenly, without warning. Myth 7: The suicidal person is determined to die; Myth 8: Suicide attempters are brave; Myth 9: Suicide attempters are cowards; Myth 10: Spain has a national suicide prevention plan; Myth 11: More men than women commit suicide; Myth 12: Women attempt suicide more often than men; Myth 13: Women attempt suicide more often than men; Myth 14: Women attempt suicide more often than men; Myth 15: Women attempt suicide more often than men; Myth 16: Women attempt suicide more often than men; Myth 17: Women attempt suicide more often than men; Myth 18: Women attempt suicide more often than men.

## 5. DISCUSSION

The aim of the present study was to carry out an exploratory approach to the knowledge and beliefs of psychology students about suicide and to determine the existence (or not) of myths and stereotypes. In general

terms, we can conclude that myths are not very deeply rooted among education students, as can be seen from the fact that practically all the answers to the questionnaire we developed were answered appropriately with percentages above 50%.

However, it is necessary to qualify these results, and despite the inequalities between items, the need to train our students to influence those aspects they are unaware of is evident, given the magnitude of the problem. Analyzing these responses in more depth by item, students seem to be clear about the need to talk about suicide (item 4), as well as the fact that not all people who commit suicide necessarily suffer from a mental disorder (item 5). Both items are answered correctly by more than 95% of the participants, so we can conclude that: 1. There is no evidence of the presence of the Werther effect, but on the contrary, the students are more inclined towards the protective effect of dealing with the problem or Papageno effect; 2. that suicide is a product of the confluence of multiple factors and not only of a mental health problem. In this way, the need to take a biographical or contextual approach in which knowledge of the circumstances and problems of each person is prioritized is evident. Other questions that reach high percentages of correct answers are the items related to the fact that people who commit suicide wish to die (item 7) or those related to the courage or cowardice behind suicide (items 8 and 9). Most students seem to be clear that the person with suicidal ideation does not wish to die, but to escape from what is called the suicidal triad, that is, a situation perceived as inescapable, endless and intolerable" (Gómez, 2011). On the other hand, they also understand that suicide is an act totally independent of bravery or cowardice. Where we find more ignorance in the distribution of suicide and gender. Students do not have a conclusive answer to the questions about whether more men than women commit suicide (item 11). In this sense, in Spain the proportions found worldwide are maintained (ratio 4:1 in Western countries, ranging from 3:1 to 7.5:1 in the rest of the world, so that, with the exception of India and China, the rate is higher in men than in women). It is also striking that 62.77% of the students surveyed were unaware of the non-existence of a National Suicide Prevention Plan (item 10). This allows us to see how unbelievable the situation is. It sounds incredible

that with the high suicide figures and the progressive awareness of the importance of working on prevention and intervention in mental disorders that we are witnessing little by little, governments have not yet promoted the development and implementation of a strategy at national level. On the other hand, with regard to the CCCS, after applying the correction criteria indicated in the questionnaire itself and converting these total scores into percentages (the higher the score, the higher the presence of the factor), we found a low tolerance to suicide, being higher in any case in girls than in boys, although without reaching statistically significant differences. We recall that this first factor, legitimization of suicide, included items supporting the normality and acceptance of suicide ("there should be clinics so that suicidal people can take their own lives in a private way and with less suffering"; "suicide should be a legitimate way of dying"; "suicide would be a normal thing in an ideal society"; "if someone wants to attempt suicide it is their own business and we should not intervene") and in certain circumstances ("I would accept certain forms of suicide (e.g., overdose of pills)") and in certain circumstances ("I would accept certain forms of suicide (e.g., overdose of pills)"; "I would accept certain forms of suicide (e.g., overdose of pills)"). I would accept certain forms of suicide (e.g., overdose of pills)"; "I would accept suicide in older people"). This low tolerance denotes the implicit existence of a certain commitment on the part of the students to prevention and intervention, assuming that suicide "should not be considered as a normal event" that should go unnoticed and cause us indifference, but as a social problem whose consequences affect us all. As for the second factor, suicide in the terminally ill ("people with incurable diseases should be allowed to commit suicide in a dignified manner"; "suicide is an acceptable means of wanting to end an incurable disease"; "it is understandable to help a terminally ill person commit suicide"; "I would accept suicide in people who have little time left to live") the results are somewhat different, with the majority being in favor of suicide in the case of the terminally ill. This reflects a liberal stance, in which, although it has been found in the previous factor that students do not legitimize suicide, under certain circumstances involving suffering and loss of dignity and autonomy, the will of the person to freely dispose of his or her life should be considered. From the point of view of the moral

dimension of suicide (factor 3; "suicide is an immoral act"; "suicide is against morality"; "suicides are people who threaten society"; "suicide should be prohibited because it is murder"), the students score very low, so we understand that they do not find any association between the act of suicide and morality. Referred to by the authors as suicide itself, ("if I felt very lonely and depressed I would try to commit suicide"; "it is possible that I would commit suicide if I were in an extreme situation"; "sometimes suicide is the only way out of life's problems"; "I would not commit suicide under any circumstances"), the participants' responses to the fourth factor show moderate percentages. Although the majority of respondents do not think that they would not resort to suicide, the percentage who would not rule out suicide in certain situations is not negligible. It would be interesting to investigate the circumstances in which they might consider this option in order to detect risk factors in which to prevent suicide. At this point, it is necessary to point out some of the limitations of the present study, which could be biasing the results. Firstly, this is a first exploratory study in which only some of the results obtained are analyzed. Subsequent studies will relate these results to other variables that will allow us to better clarify the role of other socio-demographic variables, such as experiential avoidance, drug use, self-esteem or the existence of a social support network. On the other hand, it is convenient to take into account problems related to both the size of the sample and the type of sampling, intentional, and in students of the degree in Education, who have some Psychology subjects, so that due to their vocational profile and academic training they could be granted greater awareness and knowledge. This could be affecting the results, so it would be advisable to replicate this study in a wider and more heterogeneous population in terms of academic level and degree.

## 6. CONCLUSIONS

However, despite the limitations mentioned above, we believe that interesting data have been obtained, which point to the desirability of further research into the education of young people. Given the powerful obstacle they represent in prevention and intervention, it is essential to provide at least some basic notions to the general population, training

which, given their greater vulnerability and the fact that they are in a period in which they are consolidating their personality, is essential in the case of young people. In this way, the population would be trained to detect warning signs and seek professional help when necessary. In this sense, in our country we have numerous materials such as preventive guides aimed at family members, teachers, professionals, as well as people with suicidal ideation and survivors of self-harm attempts, such as the efforts made by the confederation of Mental Health in Spain. What we do not have to date, and this is something unknown to most people, as has become evident in the study, is an approach program at state level. In fact, it is the autonomous health systems that assume the preventive practices and the approach to suicide, actions that are mostly integrated within the mental health plans (Navarro Gómez, 2020). Given the worrying nature of the situation, these measures are considered insufficient, and it is extremely urgent to address the problem at a state level, bearing in mind that the idiosyncrasies of the age of the population at risk should not be overlooked. It is up to all of us to reduce this shocking social scourge as much as possible.

## 7. REFERENCIAS

- Álvaro-Meca, A., Kneib, T., Gil-Prieto, R. y Gil de Miguel, A. (2013). Epidemiology of suicide in Spain, 1981-2008: A spatiotemporal analysis. *Public Health*, 380-385. doi: 10.1016/j.puhe.2012.12.007
- Castellví, P., Lucas-Romero, E., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., ... Alonso, J. (2017). Longitudinal association between self-injurious thoughts and behaviors and suicidal behavior in adolescents and young adults: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 215, 37-48. doi: 10.1016/j.jad.2017.03.035
- Castellví, P., Miranda-Mendizábal, A., Parés-Badell, O., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M. J., ... Alonso, J. (2017). Exposure to violence, a risk for suicide in youths and young adults. A meta-analysis of longitudinal studies. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 135(3), 195-211. doi: 10.1111/acps.12679
- Diekstra, R. F. W. (1993). The epidemiology of suicide and parasuicide. *Acta Psychiatrica Scandinavica, Supplementum* 371, 9-20
- Gómez, A. (2011). Modelo cognitivo de la suicidalidad. Material docente. Universidad de Chile. Santiago de Chile.

- Hagedorn, J. y Omar, H. (2002). Retrospective analysis of youth evaluated for suicide attempt or suicidal ideation in an emergency room setting. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 14(1), 55-60.
- Kandel, D. B., Raveis, V. H. y Davies, M. (1991). Suicidal ideation in adolescence: depression, substance use and other risk factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 289-309.
- Ocaña-Riola, R., Mayoral-Cortés, J.M., Sánchez-Cantalejo, C., Toro-Cárdenas, S., Fernández-Ajuria, A. y Méndez-Martínez, C. (2008). Atlas Interactivo de Mortalidad en Andalucía (AIMA). *Revista Española de Salud Pública*, 82, 379-394.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). Prevención del suicidio. Recursos para consejeros. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). Prevención del suicidio. Recursos para consejeros. Organización Mundial de la Salud.
- Pérez Barrero, S.A. (2005). Los mitos sobre el suicidio. La importancia de conocerlos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(3), 386-394.
- Ruiz Hernández, J.A., Navarro-Ruiz, J.M., Torrente Hernández, G., Rodríguez González, A. (2005). Construcción de un cuestionario de creencias actitudinales sobre el comportamiento suicida: el CCCS-18. *Psicothema*, 17(4), 684-690.
- Salmerón, D., Cirera, L., Ballesta, M. y Navarro-Mateu, F. (2013). Time trends and geographical variations in mortality due to suicide and causes of undetermined intent in Spain, 1991-2008. *Journal of Public Health*, 35, 237-245. doi: 10.1093/pubmed/fds103. Epub 2013 Jan 4.
- Sheras, P. (1992). Depression and suicide in adolescence. En C. E. Walkes y M. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. John Wiles and Sons.

