COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El poder de la comunicación: periodismo, educación y feminismo

Coords.
María José García Orta
Román Martín Santos

Dykinson, S.L.

El poder de la comunicación:
Periodismo, educación y feminismo

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN: PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Coords.
MARÍA JOSÉ GARCÍA ORTA
ROMÁN MARTÍN SANTOS

Dykinson, S.L.

2022

EL PODER DE LA COMUNICACIÓN: PERIODISMO, EDUCACIÓN Y FEMINISMO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid – 2022

N.º 62 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-081-1

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 11

SECCIÓN I
ESTRUCTURA Y PODER DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1. LA NUEVA RADIO DEL SIGLO XXI: INTERACTIVA, MULTIFORMATO Y MULTICANAL 15
SARA INFANTE PINEDA

CAPÍTULO 2. MODELOS DE NEGOCIO DE LA RADIO: CONFIGURACIÓN TEÓRICA TRAS LA IRRUPCIÓN DE INTERNET 33
NAIR PRATA
DANIEL MARTÍN-PENA
HENRIQUE CORDEIRO MARTINS
KAMILLA AVELAR

CAPÍTULO 3. POSICIONAMIENTO EN LOS MOTORES WEB Y REDES SOCIALES DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ECUADOR 52
MARLENE MOSQUERA-GONZÁLEZ
JOSELYN TIGSILEMA LÓPEZ

CAPÍTULO 4. PERIODISMO DE DATOS EN CABECERAS GENERALISTAS: TEMÁTICAS PRINCIPALES, ACTORES Y OBJETIVOS DE PUBLICACIÓN 71
ALBA CÓRDOBA-CABÚS
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ

CAPÍTULO 5. PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE DE MAR DEL PLATA 2008-2018 88
CARMEN ALCARAZ SANZ

CAPÍTULO 6. CONTROL, MANIPULACIÓN Y CENSURA DURANTE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE. LA INFLUENCIA DEL PODER POLÍTICO EN LA COBERTURA INFORMATIVA DEL DESASTRE AMBIENTAL 113
ISABEL LEMA BLANCO

CAPÍTULO 7. INJERENCIAS GUBERNAMENTALES EN LA COMPETENCIA ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL GASTO PÚBLICO EN PUBLICIDAD INSTITUCIONAL 135
RAÚL ROJAS-ANDRÉS
MIGUEL ÁLVAREZ-PERALTA

CAPÍTULO 8. LA CONFIANZA DE LOS RESIDENTES DE UN DESTINO TURÍSTICO EN LA COMUNICACIÓN DE LAS AUTORIDADES DURANTE LA PANDEMIA. EL PAPEL MODERADOR DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS 154
MAJA ŠERIĆ
ĐURĐANA OZRETIĆ DOŠEN

CAPÍTULO 9. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DE LA POSVERDAD..... 175
JORGE SALINAS MENGUAL

SECCIÓN II
ANÁLISIS DEL DISCURSO, CONSTRUCCIÓN IDEOLÓGICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

CAPÍTULO 10. EL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES: POSIBLES INFLUENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE UN DISCURSO DEL ODIO..... 190
JORGE SALINAS MENGUAL

CAPÍTULO 11. DIÁLOGO, VALORES Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO..... 205
MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL

CAPÍTULO 12. EL DISCUROS DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA ESCUELA RURAL DE LA POSGUERRA DE LA PROVINCIA DE TERUEL: LOS BOLETINES DE EDUCACIÓN, CUADERNOS DE FALANGE Y LIBROS DE TEXTO 219
ESTEFANÍA CONFORTE GARCÍA

CAPÍTULO 13. LOS TÉRMINOS "ESPAÑA VACÍA, VACIADA Y DESPOBLADA": SIGNIFICADO Y PRESENCIA EN LA CONVERSACIÓN MEDIÁTICA..... 235
JOSÉ JUAN VERÓN LASSA
JAVIER HERNÁNDEZ RUIZ

CAPÍTULO 14. RESISTENCIA A TRAVÉS DEL CONSUMO CULTURAL. EL VIDEOJUEGO COMO ALTERNATIVA DISCURSIVA CONTRAHEGEMÓNICA.....260
MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 15. SIR WINSTON SPENCER CHURCHILL (1874-1965): TEXTUAL ANALYSIS OF A SELECTED CORPUS FOR TRANSLATION AND COMMUNICATION EXPERTS..... 281
FRANCISCO GODOY TENA

CAPÍTULO 16. NON-VERBAL COMMUNICATION:
THINGS WORDS DO NOT SAY 301
ÁNGEL LÓPEZ-GUTIÉRREZ

SECCIÓN III
FEMINISMO CRÍTICO

CAPÍTULO 17. LA METÁFORA DEL CABALLO DE TROYA: LA PROMOCIÓN DE LA MARCA PERSONAL DISFRAZADA DE FEMINISMO. EL CASO DE 'MODERNA DE PUEBLO' Y 'FLAVITA BANANA' EN INSTAGRAM 323
INMACULADA SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN

CAPÍTULO 18. LA ETNOGRAFÍA DIGITAL EN CLAVE FEMINISTA: PRINCIPALES DEBATES, BUENAS PRÁCTICA E INVESTIGACIONES APLICADAS 347
SALOMÉ SOLA-MORALES
SANDRA ARENCÓN-BELTRÁN
CORA CUENCA-NAVARRETE

CAPÍTULO 19. PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ECOFEMINISTAS EN AMÉRICA LATINA EN DEFENSA DEL TERRITORIO Y LA VIDA..... 366
M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ
LAURA MELINA MARTÍNEZ

CAPÍTULO 20. LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES MARROQUÍES EN REDES SOCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA POBLACIÓN EMIGRADA EN ESPAÑA 380
CELIA DE MARCOS FERNÁNDEZ
LUCÍA BENÍTEZ EYZAGUIRRE

CAPÍTULO 21. EVALUACIÓN EX POST DE UN PROYECTO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M BASADO EN LA TÉCNICA DEL FOUND FOOTAGE 396
JAVIER VALSECA DELGADO
DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES

CAPÍTULO 22. PRESENCIA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL ONLINE: REDES SOCIALES Y TELETRABAJO COMO UNA REALIDAD EN CONSTRUCCIÓN. 420
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL

CAPÍTULO 23. LAS MEDIDAS DE CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR DURANTE Y DESPUÉS DE LA COVID-19 PERPETÚAN EL ROL TRADICIONAL EN MUJERES CUIDADORAS 435
EVA Mª BELLIDO VENEGAS
VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA

CAPÍTULO 24. LA CONFORMACIÓN DE MODELOS DE FAMILIA Y DE GÉNERO EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DEL SOCIALISMO ESPAÑOL (1879-1936): UNA PRIMERA APROXIMACIÓN.....454
JUAN-MIGUEL ARRANZ

CAPÍTULO 25. LA TRADUCCIÓN COMO PRETEXTO PARA ALZAR LA VOZ: LA *APOLOGÍA DE LAS MUJERES*, DE INÉS JOYES Y BLAKE..... 474
ALICIA VARA LÓPEZ

CAPÍTULO 26. EXIGENCIAS ESTÉTICAS Y ROLES TELEVISIVOS..... 492
DE LAS PRESENTADORAS DE *INFOTAINMENT* EN OPINIÓN DE LAS AUDIENCIAS ESPAÑOLAS 492
INMACULADA CONCEPCIÓN AGUILERA GARCÍA

CAPÍTULO 27. *MISS MERCANCÍA*: OPERACIONES MAQUÍNICAS: BIOPODER Y BIOPOLÍTICA SOBRE LOS CUERPOS DE LAS MUJERES. UNA CRÍTICA FEMINISTA A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA VIDA A PARTIR DEL ARTE DE ACCIÓN..... 507
DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES.
JAVIER VALSECA DELGADO

CAPÍTULO 28. ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIALES DE PÉRDIDA DE PESO EN UNA COMUNIDAD ONLINE DE TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD..... 530
LARA MARTIN-VICARIO
MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ-SÁNCHEZ

SECCIÓN IV
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: NUEVAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 29. EL MODELO DIDÁCTICO: UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL..... 550
TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO

CAPÍTULO 30. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DOCENTES VINCULADAS CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR 570
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 31. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 586
MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 32. NEUROCOMUNICACIÓN; CÓMO CAPTAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO FAVORECIENDO SU APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE.....601
JUAN PEDRO BARBERÁ CEBOLLA
MARÍA ÁNGELES CHAVARRÍA AZNAR

CAPÍTULO 33. PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO 617
DAVID ESTEBAN BALDIÓN HENAO

CAPÍTULO 34. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN LA DOCENCIA DE LA LENGUA INGLESA..... 632
ISABEL LÓPEZ HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 35. PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ALFABETIZACIÓN, POESÍA, BIOGRAFÍA Y CREATIVIDAD.....645
JUAN ROMÁN BENTICUAGA

CAPÍTULO 36. SMARTPHONE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN E INTENCIÓN DE USO DEL ALUMNADO; REVISIÓN SISTEMÁTICA 658
BELINDA UXACH MOLINA

CAPÍTULO 37. TUITERATURA EN EDUCACIÓN: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS DIGITALES 677
CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ
JAVIER MULA FALCÓN
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 38. RESILIENCIA: UNA COMPETENCIA EDUCATIVA BASADA EN LA CONCIENCIA..... 691
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 39. COVID-19 Y FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: UNA APUESTA DESDE LAS TICS..... 704
RAQUEL LOZANO BLASCO
Mª JESÚS CARDOSO MORENO
LUIS BARRIO ARANDA

CAPÍTULO 40. HORIZONTES DE LA UNIVERSIDAD EN ECUADOR: DE LA COMPLEJIDAD A LA CONCIENCIA EN SUS FUNCIONES 723
FERNANDO LARA LARA

CAPÍTULO 41. A SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF PHD THESES ON ADVERTISING DEFENDED IN SPAIN DURING 2010-2021 737
PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ
ALBA CÓRDOBA-CABÚS
ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN

SECCIÓN V
POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y APLICACIÓN AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CAPÍTULO 42. LA MENTE BILINGÜE..... 768
CRISTINA JULIANA GONZÁLEZ CELADA

CAPÍTULO 43. ORIENTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA..... 790
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 44. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS DENTRO DEL ÁMBITO BILINGÜE 810
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 45. IS IT WORTH CORRECTING L2 LEARNERS' WRITTEN ERRORS? 829
MIGUEL BLÁZQUEZ-CARRETERO

CAPÍTULO 46. LA ENSEÑAZA–APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA EN MARRUECOS: NUEVOS RETOS PARA LA ERA DIGITAL..863
KHATIMA EL KRIRH

CAPÍTULO 47. PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: AUMENTAR LA FRECUENCIA DE USO Y LA EFICACIA ATRIBUIDA A LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE 879
STEFANIE JOHN
TIM HAMMRICH

CAPÍTULO 48. APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN: ¿ES EFICAZ EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN UN ENTORNO TÁNDEM? 915
TIM HAMMRICH
STEFANIE JOHN

CAPÍTULO 49. LA ATENUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL HABLA DE LA HABANA. UN ESTUDIO PILOTO CON EL CORPUS PRESEEA 937
JIALING GOU

El siglo XXI está marcado por el auge de la globalización, donde los medios de comunicación y las redes sociales juegan un papel esencial en la configuración del pensamiento dominante de la sociedad actual. Como señala Castells (2008), el poder y la política se deciden en el proceso de construcción de la mente humana a través de la comunicación. Además, asegura que, a lo largo de la historia, la comunicación y la información han constituido fuentes primordiales de poder y contrapoder, de dominación y de cambio social. En este sentido, no podemos olvidar que hoy en día la batalla más importante que se libra en la sociedad es la batalla por la opinión pública. La forma en que la gente piensa condiciona el destino de las normas y de los valores sobre los que se construyen las sociedades (Castells, 2008).

Luis Núñez Ladevéze y Teresa Torrecillas Lacave (2011) apuntan que, debido al protagonismo de la información en la sociedad digital, está activo el debate sobre las relaciones entre el poder y la comunicación, "recrudeciendo la inquietud sobre las influencias sociales y políticas de los medios y sobre los privilegios de los gobernantes a través de los distintos mecanismos de control de la información" (p. 47).

Ya Foucault (1975) definía el poder como:

> una acción sobre las acciones de los otros [que] no se posee, sino que se ejerce, y no es el privilegio adquirido de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas [y que] no se aplica pura y simplemente, como una obligación o una prohibición a aquellos que 'no lo poseen'; los invade, pasa por ellos y a través de ellos (pp. 33, 35)

Denis Pingaud y Bernard Poulet (2006) llegan a plantearse, incluso, una extralimitación de los medios de comunicación en su labor como

contrapoder, es decir, "¿Que se haya convertido quizá, con el correr del tiempo, en el juez supremo de lo político, aquel que formula la sanción y ejerce la aplicación de la pena?" (p. 1).

Teniendo en cuenta todas esas consideraciones, el presente libro profundiza en las relaciones entre el poder y la comunicación desde una perspectiva amplia y no circunscrita exclusivamente a los *mass media.* Para ello, se parte de tres grandes vertientes que guardan una vinculación directa con el poder de la comunicación: el Periodismo, la Educación y los Feminismos críticos.

Para ahondar en estas temáticas, la obra se divide en cinco grandes bloques. El primero de ellos, "Estructura y poder de la comunicación", aborda, desde la Economía Política de la Comunicación, la estructura mediática, con análisis de sectores comunicativos concretos (volumen de negocio, movimientos empresariales, etc.); las políticas de comunicación y la influencia de la industria cultural; así como la capacidad de los medios para imponer a nivel global contenidos que sirven para moldear nuestro pensamiento. Este último aspecto, enlaza con el segundo bloque: "Análisis del discurso, construcción ideológica y pensamiento crítico". Artículos sobre el discurso del odio, el nacionalsocialismo, las alternativas discursivas contrahegemónicas, el pensamiento crítico o la importancia de la comunicación no verbal para lograr una comunicación eficaz, son algunos de los textos que conforman este apartado.

Además, el actual ecosistema hipermediático es un entorno comunicativo híbrido, donde las acciones *online* tienen su eco en el mundo *offline* y viceversa, y donde los feminismos desarrollan acciones que desafían el poder hegemónico. Por ello, el tercer bloque del libro se titula "Feminismo crítico" y en él se recogen textos que ponen de manifiesto las desigualdades y discriminaciones de género, al mismo tiempo que se muestran respuestas ante las estructuras de poder y los regímenes de dominación que siguen perpetuando dichas desigualdades.

En este libro se plantean las posibilidades que ofrecen los feminismos críticos, desde la teoría y la praxis, con temáticas como los ciberfeminismos o las auto-representaciones, identidades y cuerpos de las mujeres. Se presta especial atención al papel de la tecnología, ya que Internet

y las redes sociales facilitan la conexión transnacional de los feminismos, pero también del "antifeminismo online" (Engler, 2017).

Asimismo, el poder y la ideología están íntimamente relacionados con la Educación, otra de las vertientes de este libro. Hernández García (2010), sostiene que en el "discurso educativo o pedagógico, cualquiera que sea, subyace siempre un discurso de carácter ideológico, cuando no ocurre que es éste el que realmente sustenta, justifica o genera el primero; ni que, y en cuanto no podría concebirse una educación neutral y aséptica" (p. 135).

De hecho, a lo largo de la historia, los gobiernos han puesto en marcha políticas educativas que impulsan alguna de las siguientes ideologías: liberal, pluralista o igualitaria. Para abordar estas cuestiones y cómo se desarrollan nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el libro contiene un cuarto bloque titulado "Educación y comunicación: Nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje".

Por último, el quinto bloque, "Políticas lingüísticas y aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje", fija las relaciones entre la Lingüística Aplicada y el poder. En este sentido, la obra profundiza en cómo el lenguaje posee una naturaleza ideológica inherente. De hecho, Fairclough (1989) y Bourdieu (1991), entre otros, han abordado esta relación: el primero desde la sociolingüística y el segundo desde la filosofía del lenguaje, destacando la función simbólica y la perspectiva económica de los intercambios lingüísticos. No podemos olvidar que, como afirman estos autores, el lenguaje es la principal herramienta para generar construcciones sociales.

En definitiva, el poder, entendido como estructuras en la sombra que influyen en nuestras vidas, se sirve de la Comunicación en su concepto más amplio para influir en los seres humanos y en esta obra se analiza dicho poder desde el ejercicio periodístico, el ámbito educativo o la lucha por las desigualdades de género.

María José García-Orta
Román Martín Santos
Universidad de Sevilla

SECCIÓN I

ESTRUCTURA Y PODER DE LA COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 1

LA NUEVA RADIO DEL SIGLO XXI: INTERACTIVA, MULTIFORMATO Y MULTICANAL

SARA INFANTE PINEDA
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

La Radio en Internet encuentra un nuevo Modelo, que en sus primeros pasos de convergencia en la red se centra en la redifusión de la programación tradicional analógica, pero que irá evolucionando hasta convertirse en "Internet para la Radio": es decir, aquella radio pensada para Internet y concebida exclusivamente para este nuevo canal. Es decir, surgen nuevas estructuras de comunicación con sus características singulares, y la radio deja de ser sonido para enriquecerse con otros lenguajes, luego de alguna manera sufre una "metamorfosis" que cada cadena de radio maneja a su manera.

Nos encontramos ante una Nueva Realidad Radiofónica. Se habla de "ruptura del modelo tradicional radiofónico", con la irrupción de nuevas plataformas de distribución de los contenidos sonoros que están provocando transformaciones importantes en el modelo productivo, organizativo y empresarial de las radios. Por tanto, el concepto de radio se transforma en varias direcciones en el proceso de convergencia en Internet (Martínez Costa y Moreno, 2004).

El "Modelo Convergente" impulsa a la radio a procesos comunicativos diferentes, siendo la principal novedad, la interactividad. En este intenso proceso convergente, Internet ha diluido las fronteras que separaban a los medios en función de su naturaleza y soporte, diferenciando los formatos en función de su lenguaje: emerge un sistema de difusión audiovisual a la vez universal y personalizado que obliga a definir todos los procesos de comunicación. Este es el nuevo ecosistema digital en el que

navega la radio. El paso lógico hubiese sido una evolución hacia la "Radio Digital" que ya hemos abordado con anterioridad, y sin embargo no ha sido así, puesto que ya podemos confirmar que la revolución radiofónica se ha producido realmente en Internet, y todo apunta a que seguirá en esa línea:

- Las radios replican el contenido analógico en la red
- Simulcasting en tiempo real
- Las radios hacen una oferta radiofónica personalizada
- Oferta de radio a la carta en la red
- Radio desde la web, para la web
- Radio en portales o plataformas multimedia

En un primer momento, Internet significa un soporte más para las cadenas radiofónicas, que encuentran en su web un canal para dar salida a los programas generalistas que se emiten a través de ondas hertzianas. La emisión es en *simulcast,* es decir, en tiempo real, ambas difusiones en directo. Este hecho hace que todas las cadenas acudan a la red para emitir sus programas al igual que la competencia. En una primera fase, la Web es únicamente sonido y texto complementario o datos. Pasará después a ser entendida por las cadenas como un espacio muy útil para generar un archivo sonoro al que puede acudir el oyente cuando y donde lo desee.

Poco a poco, Internet va ganando peso como nuevo escenario que enriquece el contenido sonoro y proporciona a las cadenas algo más que un canal de transmisión de datos. Nacen las primeras "Radios en Internet", son radios nativas, que emiten en *streaming,* desde su alojamiento en la Red. Es el "fenómeno *web radio* o *radio streaming*", como lo denomina (De Velasco, 2008), aunque para muchas su existencia será efímera.

Mientras, a la par, las radios generalistas van implementando su Web 2.0 hasta llegar a crear una especie de plataformas audiovisuales multimedia, donde confluyen varios medios y distintos lenguajes, todo ello encaminado a fortalecer la marca del grupo de comunicación que lo sustenta. Para entender mejor todo esto, es muy interesante acudir a la tipología que desgrana (Cebrián Herreros, 2008), para diferenciar entre: Radio por Internet, Radio en Internet y Ciberradio:

1) *Radio por Internet*: Se refiere a una concepción instrumental de Internet como un mero soporte de difusión. En esta categoría incluiríamos las emisoras que utilizan la web solo para emitir online el mismo contenido que emiten de forma analógica. Aquí encontramos muy pocas emisoras, ya que por lo general al emitir en una página web suelen añadirse otros elementos que veremos más adelante.

2) *Radio en Internet*: Tiene una doble orientación; por una parte, la apertura de la radio tradicional para incorporar componentes propios de Internet como los correos, chats, foros y otras modalidades de participación cibernética. Por otra, desde la apertura de Internet para recoger las aportaciones de la radio y del audio tradicionales como los archivos de audio, contenidos musicales, acceso a la programación de las emisoras. La mayoría de las estaciones de radio que emite íntegramente online por usuarios anónimos pertenece a esta categoría.

3) *Ciberradio*: Recoge las aportaciones de la radio tradicional y las modifica para convertirlas en productos diferentes, en unos casos mediante la apertura a la navegación, enlaces e interactividad y, en otros mediante diversas fragmentaciones de la información. La orientación es hacia la creación de unas ofertas específicas y distintas a la radio tradicional. Implica una transformación del modelo de comunicación radiofónica por la incorporación de las especificidades de Internet. Aquí encontramos como ejemplo los modelos de radio en las webs de las cadenas generalistas como RNE, SER, Cope u Onda Cero.

Se impone, desde luego, un modelo comunicativo de participación interactiva (Cebrián Herreros, 2007) vinculada a una programación asincrónica, no lineal, en la que el usuario diseña su propia forma de consumo. Una radio en constante evolución como vamos a comprobar.

2. OBJETIVOS

Mi propuesta de estudio tiene como epicentro la Radio en España y en torno a ella, los que podemos considerar los 4 pilares de su negocio: su

financiación como empresa; el contenido y la programación; la audiencia o cobertura y la innovación tecnológica y digitalización.

La Radio es empresa, es negocio, y su producto es el contenido sonoro que se ofrece al oyente cada día, a partir de una tecnología adecuada al medio (ondas hertzianas, cable o satélite digital, internet...)

Con este estudio hemos pretendido constatar que Internet es más que un soporte para el medio radiofónico. Nuestra intención es analizar cómo Internet ha logrado influir en la comunicación radiofónica, generando nuevas fórmulas y audiencias. Hemos buscado datos que nos muestren la transformación de la Radio en el nuevo contexto multimedia, para poder entender si ello conlleva la pérdida de peso de la radio tradicional.

2.1. Los avances tecnológicos

El principal objetivo de este trabajo reside en observar y constatar que la radio se desarrolla en un nuevo escenario propiciado por una profunda revolución tecnológica, generando así un nuevo modelo de radio: la Radio en Internet. Un modelo en constante evolución. "Implica una transformación del modelo de comunicación radiofónica por la incorporación de las especificidades de Internet" (Cebrián Herreros, 2008)

Nuestra intención es descubrir cuáles son las características del Nuevo Modelo de Radio emergente, y valorar si las cadenas de radio españolas se están adaptando a estos cambios o si prefieren seguir ancladas a un modelo de radio centrado en la explotación de emisoras y en una programación sin apenas variaciones.

2.2. El negocio de la empresa

Nuestro siguiente objetivo es indagar en el modelo de negocio de la Radio Tradicional para conocer si este ha evolucionado a la par que las nuevas tecnologías. Esto nos llevará a revisar cómo se financian las empresas radiofónicas dentro de la estructura de grandes grupos radiofónicos. Paralelamente, observaremos si las grandes cadenas han extendido su modelo de negocio a la radio surgida en la Red, y de qué manera.

Esto nos conducirá al análisis de la estructura del sector radiofónico español, para intentar averiguar si el negocio de la radio sólo tiene cabida hoy día como una pieza más dentro de grandes grupos mediáticos.

2.3. El contenido radiofónico

Ligado a lo anterior, está la programación radiofónica. Consideramos fundamental estudiar a fondo las parrillas de programación de las principales cadenas generalistas españolas para analizar lo siguiente:

- Estructura de la programación en franjas horarias
- Formatos y Géneros de los Programas en emisión
- Estilo de los comunicadores y/o presentadores
- Bloques de contenido

Una vez visto esto, queremos contrastar estos datos con el contenido que ofrecen estas mismas cadenas en su versión 2.0 en la Web. Entender si se ofrece una redifusión del contenido analógico, o si existe otro tipo de oferta especializada. Esta vida de estudio nos permitirá conocer hasta qué punto las emisoras se centran en el *formato podcast* como nuevo contenido de interés.

2.4. La audiencia en la radio

Otro de nuestros objetivos subyacentes es demostrar que las nuevas tecnologías han sido parte activa en la modificación de los hábitos de consumo de la audiencia radiofónica. Queremos averiguar si la Radio Generalista pierde tantos oyentes como para hablar de su anunciado final, comprobar si esos oyentes se los lleva la Radio Musical, o, por el contrario, se dirigen a las plataformas radiofónicas o sonoras nacidas en Internet.

A raíz de esto, trataremos de justificar en qué medida el oyente está cansado de escuchar el mismo tipo de radio en todas las cadenas, y sugiere la necesidad de crear nuevos contenidos y nuevas temáticas.

A igual que los puntos anteriores, veremos cómo evoluciona y qué caracteriza a las nuevas generaciones de oyentes. Y de qué manera están contribuyendo a la construcción del nuevo modelo radiofónico.

3. METODOLOGÍA

El camino seguido para poder analizar la situación de la Radio en España y llegar a extraer una serie de conclusiones, nos ha llevado en cinco direcciones:

- *Mi experiencia profesional y personal.* Considero que ha sido de gran valor para dar el paso en este trabajo. Casi veinte años de trayectoria radiofónica en varios medios como Onda Cero, Cibeles FM o Punto Radio me han proporcionado una visión amplia de la radio como medio de comunicación y como empresa. Experimentar el paso de la radio analógica a la radio en Internet me ha aportado mucho como profesional del medio, y en este caso, como estudiosa de este. He tenido la oportunidad de constatar la gran transformación tecnológica de la radio, la evolución de sus contenidos, y los hábitos adquiridos por su audiencia.
- *La búsqueda de fuentes relacionadas con el medio radiofónico.* Poder acudir a las parrillas de programación de las cadenas (generalista y musical), así como a sus páginas web y extraer de allí los datos de primera mano, ha sido vital. También, la facilidad para disponer de los datos extraídos de las aplicaciones de las distintas cadenas radiofónicas (SER, Onda Cero, Cope y RNE). Otros datos imprescindibles tienen que ver con los informes de audiencias (EGM, Estudio General de Medios) o Anuarios sobre el Sector Radiofónico (SGAE, Sociedad General de Autores), Informes como "La Sociedad de la Información en España" de Fundación Telefónica (arroja datos sociológicos muy interesantes sobre los hábitos de consumo digital en España), entre otros, nos han servido para completar el panorama radiofónico.
- Referencias *teóricas.* También ha sido clave acudir a destacados estudiosos de la materia que han investigado previamente esta cuestión. Acudir a libros referentes como "La Programación Radiofónica" (Martínez Costa y Moreno, 2004), o "La Cultura de la Convergencia de los Medios de Comunicación" (Jenkins, 2008), ha sido de gran interés. También nos ha

aportado mucho la revisión de artículos electrónicos de autores en castellano (generalmente Docentes de Universidades españolas).

- *Entrevistas a expertos.* El acceso a profesionales de la comunicación y de la Radio nos ha facilitado el acceso a la situación cotidiana de este medio y sus profesionales. Ellos han arrojado luz sobre el presente más inmediato y el futuro cercano de la radio.

- *Elaboración de datos.* Disponer de la recopilación de una información tan valiosa ha sido de gran interés. Desde la observación y el análisis hemos ido elaborando pautas propias con el contenido obtenido. A su vez, hemos ido complementando la teoría y los datos con las opiniones fundamentadas de prestigiosos expertos. Y con todo ello, hemos llegado a confirmar algunas ideas iniciales; mientras otras quedan abiertas a análisis venideros.

4. RESULTADOS

El presente y futuro de la comunicación en España es digital, y hay estudios destacados que certifican esta afirmación. El análisis de (COM Score, 2013) sobre las principales tendencias en el uso de Internet, Redes Sociales, dispositivos móviles, y entorno multimedia, dice: "en España de 17 millones de usuarios diarios, un 9% más accedía a Internet desde sus ordenadores, en diciembre de 2012". Además, el 81% de nuevos dispositivos adquiridos fueron Smartphone; el visionado de videos desde el móvil crecía un 164%, y de 4 millones de españoles en posesión de un Smartphone, también disponía de una Tablet.

De estos datos se desprenden dos ideas fundamentales: el acceso a Internet como medio de consumo masivo de productos audiovisuales y la conexión desde distintas plataformas, como el PC, ordenador personal o Smartphone. Parece que Internet se ha asentado en la sociedad española como un medio poderoso que aglutina todo aquello que se necesita consumir. En cuestión de pocos años, han cambiado nuestros hábitos de

consumo en relación con los medios, y en concreto con el consumo de radio online. Según AIMC (2012), la radio en Internet es consumida por el 47,2% de los internautas; cerca del 18% de los oyentes de radio online, realizan la escucha a través del teléfono móvil.

Los diferentes estudios analizados coinciden en que la "*Radio Online*" ya tiene entidad como sector dentro del ecosistema de la comunicación digital, y esta investigación nos está permitiendo vislumbrar que la tendencia al consumo de radio online, de contenidos a la carta continúa creciendo. El primer dato significativo es que la Comisión de Estudio de Radio Online de la IAB Spain (*Interactive Advertising Bureau*) decide a finales de 2015 cambiar el nombre de la propia Comisión y titula el ámbito de estudio: "De *Radio Online* a *Audio Online".*

La nomenclatura de *Audio Online* es utilizada en el resto de los países de IAB Europe, y representa con más exactitud la forma de consumo del internauta español, para quien es más importante el *contenido* que el *medio.* Este concepto nos permite continuar en nuestra búsqueda, teniendo en cuenta que el usuario de Internet dedica 1 hora y 20 minutos al consumo de audio online, tanto procedente de web radios, como de emisoras nativas en la red, así como de plataformas de audio o redes sociales

La diferencia entre Radio Online y Audio Online

La *Radio Online* abarca los siguientes conceptos (IAB, 2014):

- Versiones online de emisoras terrestres (offline) Plataformas
- puramente online tipo YesFM, rockola.fm
- Automatizados, *on-demand*, sin DJ, listas: un ejemplo sería Spotify.
- Ambientación musical con mensajes publicitarios en establecimientos comerciales.

El concepto de *Audio Online* supone un paso más allá, pues es el propio usuario español quien lo utiliza, entendiendo este que el contenido es más importante que el medio (IAB, 2016). Luego la evolución está en el uso que se hace del contenido en Internet. De tal manera que Audio Online engloba estos conceptos:

- Radio en directo o en *streaming* a través de internet: acceso desde la web, aplicación móvil, etc.
- Radio por internet en diferido: acceso a programas completos o secciones de programas a la carta desde web, aplicación móvil, podcast o redes sociales.
- Emisoras exclusivamente online (ej. Radiocable).
- Música a la carta. Listas confeccionadas. (ej. Spotify)

En definitiva, Internet se consolida como el escaparate de consumo favorito, en el que encontramos una tipología de Radio Online (radios habladas, de contenido temático, musicales, o las que representan a una marca), y, por otro lado, observamos una *evolución en la percepción del oyente hacia el Audio Online*, entendido como el contenido que se consume más allá de lo que ofrecen las emisoras de radio en la red. El oyente da un paso más, y se convierte en *internauta,* o persona que utiliza y navega por los servicios de Internet. Tendremos tiempo de abordar este fenómeno, pero antes nos ocupamos de conocer por dentro cómo es y los diferentes estilos de Radio Online.

RADIOCABLE.COM. EMISORA PIONERA EN INTERNET

Y tenemos que empezar este análisis con un ejemplo que ha revolucionado el panorama de la comunicación radiofónica en Internet: Radiocable.

Radiocable.com es la primera emisora de origen español que nace en Internet y exclusivamente para Internet, por tanto, es pionera en nuestro país. Es creada en 1997 por Fernando Berlín y entonces es considerada como "lo mejor de la Red", según Microsoft. Se trata de un tipo de radio que surge pensada exclusivamente para la Red, por tanto, sus principios son los de una auténtica radio del ciberespacio.

Según Ribes (2002) se trataría de una página *bitcaster* que ofrece video y audio (sonido en *streaming* y fragmentos bajo demanda). Además, es una *bitcaster* de creación exclusiva, cuyos contenidos sonoros son creados sólo para Internet, y atiende a un modelo empresarial "unipersonal", en el cual una persona es la principal responsable de su contenido y

diseño. Radiocable responde a un modelo de radio que dispone de su página web propia albergada en la red de manera independiente.

Radiocable.com es concebida como una página web de actualidad enriquecida con un contenido sonoro protagonista, el programa de La Cafetera, cuya sección vemos justo debajo. El programa está dirigido por el propio Director de Radiocable, Fernando Berlín. Como página web, hace uso de un lenguaje "hipermedia" en el que los contenidos están interrelacionados y contiene texto, imagen fija, imagen movimiento (en menor medida) y sonidos.

Está avalada por destacados medios de comunicación, también extranjeros como The Washington Post (acuerdos de colaboración), aunque sin perder por ello su sello independiente. El sonido es otro de sus puntos fuertes, al más puro estilo de la comunicación radiofónica, pues cada mañana se emite en directo un programa, en *streaming* y además los programas se almacenan para escucharse a la carta en cualquier momento. El programa lleva emitiéndose 20 años, y es pionero en la red:

Otro de los elementos de interacción que hace singular este proyecto RadioCable.com es su financiación. Como cualquier otro medio de comunicación en Internet, la publicidad es fuente de ingresos, mediante espacios que se integran, según este medio, con naturalidad entre el resto de los contenidos. A lo que se suma una iniciativa de mecenazgo con la que cualquiera puede convertirse en suscriptor del programa aportando una cantidad económica de 8 € para mantener el espacio e implementar con servicios como la app para el móvil, el video 3D, el sonido biaural, etc.

En definitiva, Radiocable merece un lugar en el olimpo de las radios en Internet, por su valentía como un proyecto completamente nuevo y con pocos recursos, y sin la protección de ningún grupo de comunicación relevante. Nació con vocación de emisora de radio independiente, con emisiones diarias desde el lugar de residencia de su creador, y con el propósito de ser un medio de comunicación por sí misma.

Esto hubiese sido imposible, lógicamente, de no estar amparada por Internet, como el gran laboratorio desde el que se puede emitir de forma libre y gratuita. En cualquier caso, sí es verdad que en los años 90 fue la única iniciativa (desde España) en impulsar contenidos de audio a la

carta, con una visión comercial, cuando ninguna otra emisora había reparado en ello.

La estrategia 2.0 de las grandes emisoras

La transformación del modelo comunicativo de las cadenas se realiza en dos direcciones. Por un lado, la radio le abre la puerta a Internet (las cadenas convencionales se expanden en la red con sus *sites* o su web radio), lo que genera nuevas posibilidades de participación con el chat, blogs, los foros, las encuestas, el correo, etc. Por otro lado, Internet abre las puertas a un nuevo universo sonoro, el de la música y el audio digital. Internet se ha consolidado ya plenamente como gran aliada de la radio tradicional, que se nutre de las posibilidades técnicas y comunicativas que le ofrece.

> El entorno 2.0 amplia el concepto de consumo radiofónico, que deja de ser exclusivamente lineal. Pero también varía el objeto a consumir, que además de sonoro puede ser complementado con texto y/o imagen. Dar valor a los contenidos es uno de los objetivos prioritarios de los operadores, que consideran que con esta acción también refuerzan la marca digital (Martí, Monclús, Gutiérrez y Ribes, 2015)

Consumo no lineal o asincrónico, atemporalidad, universalidad, lenguaje multimedia o interactividad son algunas de las características de este nuevo entorno en el que se desarrolla la radio. Es la "Nueva Radio Multiplataforma" como la denomina (Ortiz Sobrino, 2012) que transforma la comunicación radiofónica tradicional, aunque por el momento, ambos sistemas convivirán por largo tiempo.

La necesidad más imperiosa en este momento para los operadores es articular estrategias para introducir sus productos con seguridad y éxito en la Red. La entrada de las emisoras de antena convencional en Internet abre un escenario nuevo donde la marca radiofónica quedaba diluida y era muy complicado encontrar un modelo de negocio.

Es lo que se ha venido a denominar "Radio Web", "Sitio Web", o simplemente "Página Web". Son las plataformas más desarrolladas por las cadenas generalistas, como vamos a ver a continuación.

NAVEGAR POR LA WEB DE LAS CADENAS: ONDA CERO, SER, COPE, RNE

Tras observar y analizar el uso que hacen las cadenas radiofónicas de los recursos que proporciona Internet, parece evidente que existe una complementariedad de los contenidos, un valor que se ve reforzado gracias al desarrollo de la telefonía móvil y de la multiplicación de soportes para consumo personal. Los contenidos de la radio analógica no sólo son reforzados, sino que se extienden a través de su difusión en otras plataformas y adquieren nuevas dimensiones. A esto, se suman otros servicios añadidos con los que las grandes cadenas completan una oferta de contenidos y amplían su red de negocio. Entremos en las Websradio o Sitios Web de las principales cadenas españolas:

- La web de RNE es un auténtico escaparate de la programación de sus emisoras especializadas: Radio Nacional, Radio Clásica, Radio 3, Radio 4, Radio 5, y Radio Exterior: La página web de la cadena generalista es, sin duda, la más desarrollada en comparación con el resto. En la parte superior del menú nos topamos con 7 áreas de contenido a elegir: portada, noticias, TV, Radio, Deporte, El Tiempo e Infantil. Si pinchamos en radio, nos encontramos con la imagen superior, un despliegue de categorías: RNE a la carta, es una de las principales novedades de esta web. A través de ella se puede seguir toda la programación de las distintas emisoras de la cadena, buscar por categorías de programas o bucear en el impresionante archivo histórico. La pestaña Podcast nos guía si deseamos realizar alguna suscripción o buscar entre los podcasts más escuchados. Esta es una radio que se escucha y se ve, pues una webcam posibilita que podamos escuchar el programa y ver a sus integrantes a través de la web
- Cadena SER: Para acceder a la parrilla de programación de la cadena, pinchamos en "programas": la parrilla es la misma que en la antena convencional, a excepción de algunos programas exclusivos para la web, como son "Play Fútbol, Play Basket o Play Gastro". Desde la pestaña "Play SER" se facilita la escucha de la programación de las emisoras o para escuchar la emisión en directo de la cadena. También es interesante el esfuerzo

que ha hecho la cadena en catalogar los Podcasts por temáticas (humor, ocio, viajes, misterio), tanto en programas enteros como fragmentos. Esto facilita el etiquetado de los audios. Debajo de la barra de navegación, la emisión en directo de los programas.

- COPE: El menú ofrece 8 pestañas, entre ellas, Deportes, Programas, Actualidad, Podcasts, Emisoras. El sitio web de la cadena episcopal hace un esfuerzo en la integración de los medios, es decir, incluye una sección dedicada a Vídeos (algunos son extensiones de noticias grabados por los mismos periodistas de la emisora). También en la barra encontramos la pestaña que nos lleva a Interactivos, que es otra extensión muy interesante desde el punto de vista narrativo, con reportajes que incluyen video, audio o texto. En la parte superior derecha, está el acceso al último boletín de noticias y a las formas de participación interactiva. También figura el enlace al diario ABC con quien comparte un acuerdo al disponer de sus emisoras en régimen de alquiler. Por tanto, vemos como la web es un escaparate para las marcas y para dejar constancia de la línea editorial de las mismas.
- Onda Cero: La emisión en directo también está alojada en la parte superior al igual que en la web de Cope. Destaca sobre todo un aumento de oferta de contenidos en la sección Solo ondacero.es, que ha ido creciendo con programas grabados exclusivamente para la web y albergados como podcast, y de otros audios temáticos. (La Cultureta, El Quijote, Love me do, Rock and Roll Animal, etc.). Onda Cero está implementando esta sección y dando mayor importancia a los audios nativos en la red.

5. DISCUSIÓN

En nuestro análisis y observación, además de los datos descritos que nos proporciona la web de cada cadena, hemos tenido en cuenta algunos elementos de estudio como el tratamiento del contenido de la antena

tradicional, los contenidos complementarios, otros servicios de la web y la interactividad y participación del oyente. Y hemos llegado a algunas conclusiones que sintetizan la revisión anterior:

1. En la construcción de la nueva radio constatamos que todas las cadenas utilizan un *lenguaje multimedia*, y avanzan en la construcción de una web con mayor atractivo visual como reclamo para el consumo de sus audios. Sonidos que se enriquecen con imágenes o videos.

2. De hecho, algunas emisoras como Cope han generado otros espacios donde poder desarrollar una *narrativa expansiva y transmedia*, como es *Cope Interactivos*, espacio al que dedicamos un tiempo en próximos capítulos. Sin embargo, en este aspecto aún queda mucho camino por recorrer.

3. En cuanto al modelo de programación, la web ofrece de forma simultánea los programas de la cadena que pueden ser consumidos en tiempo real, *a la carta,* o ser descargados para consumir de manera personalizada. Hay un avance hacia el acceso diacrónico y temático de la programación, pero los pasos se dan con mucha lentitud.

4. Sí se aprecia el intento por *fidelizar ciertos segmentos* de la programación y contenidos exclusivos de la web, creando unidades narrativas de programación. Esto apunta hacia la necesidad del oyente de establecer su propia pauta de consumo, pero las cadenas se resisten a dejar de ser ellas quienes marquen qué, cómo y cuándo consumir, porque siguen invirtiendo casi todos sus esfuerzos en la convencional.

5. En lo que no escatiman es en presencia en las *redes sociales*, pues son conscientes de que, en este hábitat, muchos de contenidos pueden esparcirse y convertirse en virales, haciendo mucho ruido, lo que favorece al reconocimiento de la marca.

6. En el terreno de la comercialización es evidente que las radios aún tienen que seguir trabajando para hacer rentables los contenidos de la web con publicidad menos invasiva que en la antena analógica. Durante la navegación por las webs de las

cadenas, observamos que, en casi todas ellas, a la hora de acceder a un contenido, salta un pop-up que ocupa toda la pantalla (y que es bastante molesto al navegar), y que podemos cerrar en la esquina superior derecha, además de los banners tradicionales fijos o interactivos, así como los spots, cuñas que inician un contenido. Y la nueva apuesta por los videos publicitarios.

Sin duda, buscar fórmulas rentables en la web al tiempo que contenidos que satisfagan las necesidades de los oyentes, es una de las asignaturas pendientes de la nueva radio.

6. CONCLUSIONES

Tras todo lo analizado anteriormente, deducimos que Internet ha contribuido a un cambio trascendental en el Nuevo Modelo de Consumo de Audio, en el cual el oyente es quien decide y no el medio. Hemos querido profundizar en esta cuestión, con el experto Gorka Zumeta, quien ha reconocido esto:

> ¡Totalmente! Las posibilidades de la 'radio a la carta', también conocida como "radio bajo demanda", han demolido ya la radio sincrónica (en directo), potenciando su increíble, hasta ahora, condición de asincrónica. El oyente elige qué quiere escuchar, y cuándo, sin que tenga que esperar a que la cadena de radio programe su contenido favorito. La radio online, como suelo defender, ha demolido las coordenadas espacio-tiempo en las que se movía la radio tradicional (Zumeta, 2016).

Esta radio a la que se refiere Zumeta ya ha dado unos pasos muy importantes para afianzar estas características que resumimos y asumimos como distintivas de la radio online:

a. *Interactividad:* el usuario participa plenamente de los contenidos, los modifica, los replantea, plantea sus propios contenidos con mayor protagonismo.
b. *Asincronía:* cada usuario puede acceder a los contenidos cuando lo desee y desde donde quiera. Justo lo contrario al concepto de radio sincrónica de la Radio tradicional.

c. *Fragmentación de la programación:* por programas, por secciones o entrevistas, por pequeños fragmentos sonoros, etc. Cada fragmento adquiere autonomía propia.
d. *Especialización de contenidos:* la red proporciona cabida a otros contenidos al margen de los que ofrece la antena tradicional, es decir, contenidos propios para el website de las cadenas principales, o de las emisoras nacidas en la red.

7. REFERENCIAS

AIMC (2015). Navegantes en la Red [Archivo pdf] http://download.aimc.es/aimc/ROY76b/macro2015ppt.pdf:

Asín, M. M. y Clavell Corbera, F. (2005). El nuevo escenario audiovisual: los contenidos multiplataforma. En E. UOC (Ed.), Comunicación Audiovisual Digital (pp. 79-110). Barcelona: UOC.

Atresmedia. (2013). Pandora y la Radio por Internet. Retrieved from Badillo, Á., y Pérez Alaejos, M. (2012). Estructura del mercado radiofónico español. Transformaciones y tendencias del clivaje público y privado. En J. I. Gallego Pérez (Ed.), Sintonizando el futuro: Radio y producción sonora en el siglo XXI (pp. 61-103). Madrid: Instituto RTVE.

Bernal Triviño, A. I. (2012, 10 de marzo de 2017). Jóvenes, música y pantallas. Evolución formal y de contenido de los 40.com y adaptación a los dispositivos móviles. Pangea: Revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación, 64-90.

Bonet, M. (2005). La radio española 1994-2004: una década de consolidación y desencanto. En U. C. d. Murcia (Ed.), Sphera Revista, Revista de las Ciencias Sociales y de la Comunicación, (5), 59-70.

Bonet, M. (2012). Distribución: analógica o digital, lo importante es llegar al oyente. En J. I. Gallego Pérez (Ed.), Sintonizando el futuro: Radio y producción sonora en el siglo XXI (pp. 194-196). Madrid: Instituto RTVE.

Cebrián Herreros, M. (1998). Información Radiofónica: mediación técnica, tratamiento y programación. Madrid: Síntesis.

Cebrián Herreros, M. (2007). Modelos de Radio, desarrollo e innovaciones. Fragua.

Cebrián Herreros, M. (2008). La radio en Internet. De la ciberradio a las redes sociales y a la radio móvil. Argentina: La Crujía.

Cebrián Herreros, M. (2012). La radio en el entorno de las multiplataformas de comunicaciones. Convergencia tecnológica en Europa, (22).

Fernández Sande, M. y Peinado Miguel, F. (2012). Políticas públicas y mercado: la empresa radiofónica actual. Sintonizando el futuro: radio y producción sonora en el siglo XXI: Instituto Radio Televisión Española.

Gallego, J. (2017). Carne Cruda: un modelo de radio independiente.

Gallego Pérez, J. I. (2010). Podcasting: Distribución de contenidos sonoros y nuevas formas de negocio en la empresa radiofónica española. Universidad Complutense de Madrid, Facultad CC Información.

García González, A. (2013). De la radio interactiva a la radio transmedia: nuevas perspectivas para los profesionales del medio. Icono 14, 11, 241-267.

Gutiérrez, M. y Huertas Bailén, A. (2003b). La programación de las radios generalistas en España. ZER: Revista de Estudios de Comunicación, 8.

IAB. (2016). Estudio Anual de Audio Online. http://iabspain.net:

López Vidales, N. y Gómez Rubio, L. (2014). La democratización del proceso comunicativo en radio: los jóvenes prosumidores. Revista de Comunicación Vivat Academia, 126, 31-53.

Martí, J. M., Monclús, B., Gutiérrez, M. y Ribes, X. (2015). La radio, modelo de negocio en transición: estrategias de oferta y de comercialización en el contexto digital. Quaderns del Cac, 18, 13-22. https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q41_Marti_et_al_ES.pdf

Martínez Costa, M. d. P. (1997). La radio en la era digital. Madrid: El País Aguilar.

Martínez-Costa, M. d. P. (2015). Radio y nuevas narrativas: de la Crossradio a la Transradio. Radio, sound and Internet, 168-187.

Ortiz Sobrino, M. A. (2012). Radio y Post-Radio en España: una cohabitación necesaria y posible. Area Abierta, 12, 1-16.

Pedrero Esteban, L. M. (2000). La radio musical en España: historia y análisis.

Piñeiro-Otero, T. (2015). Información, multimedialidad y personalización en las radioapps de España y Portugal. El profesional de la Información, 24, 463-471. https://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.jul.13

Ribes, X. (2002). Las emisoras de radio del Estado español en Internet: Las bitasters. Barcelona: UAB, Universidad Autónoma de Barcelona.

Segovia Alonso, A. (2005). Gigantes globales y grupos regionales en España: una estrategia conjunta. Sphera Pública, 5, 41-57.

Sierra, F. & Muñoz, M. (2016, 18-11-2016) La Web de Onda Cero, Podcasting y contenidos digitales de Atresmedia/Interviewer: S. Infante.

Telefónica, F. (2015). Sociedad de la Información en España 2014.

Vacas, F. (2007). Telefonía Móvil: la cuarta ventana, 199-217.

Xatakamovil.com. (2016). España, territorio smartphone. Xatakamóvil.

Zumeta, G. (2016, 30-11-2016) Situación actual, evolución y futuro de la Radio en España/Interviewer: S. Infante.

CAPÍTULO 2

MODELOS DE NEGOCIO DE LA RADIO: CONFIGURACIÓN TEÓRICA TRAS LA IRRUPCIÓN DE INTERNET

NAIR PRATA
Universidade Federal de Ouro Preto

DANIEL MARTÍN-PENA
Universidad de Extremadura

HENRIQUE CORDEIRO MARTINS
Universidade FUMEC

KAMILLA AVELAR
Universidade FUMEC

1. INTRODUCCIÓN

Al analizar la radio en la era de la convergencia mediática, Cebrián Herreros (2001) señala que el futuro de la radio pasa por el análisis de seis variantes: 1. La evolución de la innovación de los demás medios de comunicación y servicios; 2. La evolución de la innovación técnica de la propia radio; 3. Las influencias políticas e ideológicas que involucran la radio; 4. La situación económica; 5. Los comportamientos sociales de la audiencia; 6. La situación de acontecimientos. En este mundo convergente y conectado nuestro enfoque está en una de estas variantes: la situación económica de la radio. Para esto, pretendemos hacer una reflexión teórica sobre los modelos de negocio en que se basan la radio hoy.

A partir de este supuesto, este trabajo pretende analizar el estado del arte de la investigación sobre modelos de negocio, con el fin de comprender la configuración del modelo de negocio en radio tras la irrupción de internet, desde los planteamientos de Comunicación y Administración. Para identificar las bases en la Administración, el estudio revisa el apoyo teórico y conceptual del modelo de negocio; en Comunicación se utiliza

la historia del modelo de negocio de la radio desde su implementación en Brasil hasta el surgimiento de internet.

El modelo de negocio ha sido discutido en el campo científico durante más de 50 años (Wirtz, et al., 2015). Algunos autores argumentan que la expresión fue utilizada por primera vez por Lang en 1957 (Arlotto, et al., 2011), otros explican que Bellman, et al. (1957) quien acuñó el término al escribir el artículo *On the construction of a multi-stage, multi-person business game* (Nezameddin, et al., 2018). Autores como Hedman y Kalling (2003) afirman que la expresión proviene del concepto de innovación desarrollado por Schumpeter en la década de 1930 y Magretta (2002) sostiene que el precursor del término es Peter Drucker, al abordar el tema del cliente.

Por otra parte, la mayoría de los autores coinciden en que es a partir de la segunda mitad de la década de 1990 que el término comienza a adquirir mayor relevancia tanto en el mercado como en la academia (Magretta, 2002; Kenn & Qureshi, 2006). Autores como Arlotto et al. (2011) argumentan que fue con la consolidación del entorno cibernético y el desarrollo de las TIC, asociado al surgimiento del e-business y de las empresas puntocom, que se popularizó el término.

En este entorno de transformación, las radios enfrentan desafíos inherentes a la convergencia digital de redes, lenguajes y plataformas (Becerra, 2015). El modelo de negocio de la radio tradicional se centra en una cadena de valor que se mueve principalmente a través de la publicidad. Sin embargo, con la migración de la publicidad a diferentes medios, la industria de la radio busca otras formas de ingresos y, en consecuencia, otro modelo de negocio que sea sostenible (Prata, 2016). En la década de 1990, el desarrollo y consolidación de internet cambió definitivamente las formas de hacer radio.

Al comprender los aspectos teóricos que más influyen en el desempeño del negocio radiofónico, es posible entender como el sector puede generar nuevas formas de negocios que contengan inversiones más asertivas y que contribuyan a la mejora de la gestión empresarial. Esta investigación contribuye a la comprensión de los modelos de negocio de la radio después de internet, buscando soporte teórico que pueda mejorar el

diálogo entre los diferentes campos del conocimiento y apuntando caminos para la sostenibilidad de un tema aún poco explorado.

2. OBJETIVOS

Este trabajo pretende analizar el estado del arte de la investigación sobre modelos de negocio, con el fin de comprender la configuración del modelo de negocio en radio tras la irrupción de internet, desde los planteamientos de Comunicación y Administración.

3. METODOLOGÍA

La opción metodológica para este estudio teórico fue la investigación bibliográfica (Gil, 2002 y 2008; Ferreira, 2002; García, 2014) que, según Boccato (2006), "busca la resolución de un problema a través de referencias teóricas publicadas, analizando y discutiendo las diversas contribuciones científicas" (p. 266). Seguimos la ruta establecida por Tasca et al. (2010), quienes señalan tres pasos metodológicos: el análisis del contexto, la definición del problema y la definición de las preguntas orientadoras.

Por lo tanto, este trabajo pretende analizar el estado del arte de la investigación sobre modelos de negocio, con el fin de comprender la configuración del modelo de negocio de la radio tras la irrupción de internet, desde los planteamientos de Comunicación y Administración.

4. DISCUSIÓN

Presentaremos inicialmente el estudio bibliográfico que hicimos desde la perspectiva de la Administración.

4.1. La perspectiva de la Administración

El modelo de negocio ha sido discutido en el campo científico por más de 50 años (Wirtz et al, 2015), sin embargo, durante este período, hay más desacuerdos que consenso entre los investigadores. Un primer ejemplo de desacuerdo se refiere al origen del término. Algunos autores

argumentan que la expresión fue utilizada por primera vez por Lang en 1957 (Arlotto et al., 2011), otros argumentan que Bellman et al. (1957) quien acuñó el término al escribir el artículo *On the construction of a multi-stage, multi-person business game* (Nezameddin et al., 2018). Autores como Hedman y Kalling (2003) afirman que la frase proviene del concepto de innovación desarrollado por Schumpeter en la década de 1930 y Magretta (2002) sostiene que el precursor del término es Peter Drucker al abordar el tema del cliente.

Por otro lado, la mayoría de los autores coinciden en que es a partir de la segunda mitad de la década de 1990 que el término comienza a adquirir mayor relevancia tanto en el mercado como en la academia (Magretta, 2002; Kenn & Qureshi, 2006). Autores como Arlotto et al. (2011) argumentan que fue con la consolidación del entorno cibernético y el desarrollo de las TIC, asociado al surgimiento del e-business y de las empresas puntocom, que se popularizó el término.

Las diferencias entre los autores, además de estar presentes en los orígenes del modelo de negocio, como se ha explicado anteriormente, también aparecen a la hora de precisar lo que es el término (Morris et. al, 2005; Zott et. al, 2010) y cuáles son sus usos componentes (Fielt, 2013). La siguiente lista recopila las principales definiciones de modelo de negocio, organizadas por fecha de publicación:

- Forge (1993): Reestructura la gama de servicios y procesos productivos, la cultura y estructura de la empresa, así como la logística y el marketing de la empresa, incluyendo el diseño y venta de productos.

- Viscio y Pasternak (1996): Sugieren la necesidad de un nuevo modelo de negocio que promueva la creación de valor y asegure que cada parte del negocio contribuya al valor de todo el sistema.

- Venkatraman y Henderson (1998): Una estrategia que refleja la arquitectura de una organización a lo largo de 3 vectores principales: interacción con el cliente, configuración de activos y aprovechamiento del conocimiento.

- Klueber (2000): Un modelo de negocio es un resumen lógico de cómo crear valor para una organización o red de empresas, incluidas las suposiciones sobre sus socios, competidores y clientes.
- Petrovic et al. (2001): Un modelo de negocios es un modelo que describe la lógica de un sistema de negocios para crear valor que se encuentra detrás de los procesos reales.
- Betz (2002): El modelo de negocios es una lista sistemática de políticas que guiarán la especificación futura de *inputs*, *outputs*, procesos y el valor de la operación comercial de toda la corporación.
- Hedman & Kalling (2003): El modelo de negocios está guiado por la lógica de cómo la organización transforma los recursos en productos (bienes y servicios) para el mercado, resultando en diferenciales compatibles con la demanda de los clientes.
- Leen et al. (2004): Un conjunto de estrategias para establecer y administrar empresas, incluido el modelo de ingresos, los procesos comerciales de alto nivel y las alianzas.
- Rappa (2004): El modelo de negocio explica cómo se organiza una empresa para ganar dinero. En el sentido más básico, es el método de hacer negocios mediante el cual una empresa puede mantenerse a sí misma, es decir, generar ingresos.
- Morris, Schindehutte & Allen (2005): Es la representación concisa de cómo las decisiones vinculadas a una serie de decisiones variadas en áreas estratégicas de la empresa, la arquitectura y la economía se dirigen para crear una ventaja competitiva en un segmento de mercado determinado.
- Johnson et al. (2008): El modelo de negocio consiste en el diálogo de cuatro elementos que juntos crean y entregan valor. Estos elementos son la propuesta de valor para el cliente, la fórmula de ganancias, los recursos clave y los procesos clave.

- Amit & Zott (2010): Un modelo de negocios puede verse como un modelo de cómo una empresa lleva a cabo su negocio, cómo entrega valor a las partes y cómo vincula factores y mercados de productos.
- Demil & Lecocq (2010): El modelo de negocio está diseñado a partir de tres dimensiones, (a) recursos de origen externo o interno, asociados a competencias en forma de habilidades y conocimientos desarrollados; (b) estructura organizativa que engloba las actividades y relaciones establecidas con otras organizaciones; y (c) la propuesta de valor que la empresa entrega a los clientes en forma de sus productos y servicios.
- Wirtz (2011): Proporcionan información sobre la implementación de una estrategia de negocios en una organización.
- Lambert & Davidson (2013): Entienden que el modelo de negocio debe explicar la creación de la empresa, la generación de valor, el desempeño y la ventaja competitiva en busca de oportunidades de negocio que maximicen los beneficios y creen valor económico para los accionistas.

Podemos señalar tres componentes del modelo de negocio, desde la perspectiva de la Administración, extraídos de los conceptos y la literatura revisada en este estudio: creación de valor, recursos y estrategia. Vamos a explicar brevemente cada uno de ellos:

4.1.1. Creación de valor

Sobre la creación de valor y el modelo de negocio, Zott et. al, (2010) dicen que existe un consenso entre los autores que investigan modelos de negocio, en entender que el término está más ligado a la generación de valor con foco en el cliente que a la captura de este valor. Los autores consideraron que la creación de valor en el modelo de negocio surge del desarrollo de nuevas ideas, el intercambio de información y la gestión del conocimiento. Un año después, los mismos autores argumentan que la creación de valor tiene varias propiedades y/o formas que varían

según el entorno en el que se inserta la empresa, incluidos los atributos sociales y económicos (Zott et al, 2011).

Al considerar el concepto y los cambios que se han producido en la radio, insertada a partir de la década de 1990 en el entorno digital, Espada (2018) señala el surgimiento de nuevos actores en el mercado radiofónico y, en consecuencia, un cambio en la cadena de valor de la radio. Al interpretar el pensamiento de Espada (2018), se puede inferir que los cambios ocurren no solo en las formas de crear y producir, sino también de distribuir, almacenar y consumir un determinado contenido. Es necesario señalar que, desde la perspectiva de Espada (2018), el contenido, producido por la industria cultural, es el producto que ofrecer a través de diferentes dispositivos capaces de crear, generar y agregar valor al cliente. Así, con base en las ideas de los autores, se puede observar que la creación de valor está directamente relacionada con el consumo del producto final por parte de la audiencia.

4.1.2. Recursos

En la percepción de Wernerfelt (1984), los recursos pueden definirse como "cualquier cosa que pueda ser pensada como una fortaleza o debilidad de una empresa" (p. 172). De acuerdo con esta teoría, una empresa es considerada como un conjunto de recursos con un enfoque principal en las cualidades internas de la empresa que producen una ventaja competitiva (Nezameddin et al, 2018). Autores como Barney y Hesterly (2007) defienden que los recursos y capacidades de una empresa incluyen todos los atributos que pueden definir e implementar estrategias. La teoría considera que el punto de partida para la formulación de la estrategia se encuentra en la organización interna, diferenciándose así de las teorías de la estrategia que analizan las empresas desde una perspectiva externa (Ansoff, 1965). Como defienden Gonçalves et. al, (2011), "el supuesto básico de la teoría es que el desempeño de una empresa puede explicarse por la forma en que se administran y utilizan sus recursos internos" (p. 21).

Dado que las organizaciones están formadas por personas con conocimiento, este último término puede entenderse como el "flujo formado por prácticas, valores, información contextual y comprensiones

hábilmente estructuradas que sirven de base para evaluar e incorporar nuevas experiencias e información" (Oliveira et al., 2016).

4.1.3. Estrategia

Dado que la estrategia tiene una influencia esencial en el desarrollo de un modelo de negocio (Lecocq et al., 2010; Wirtz et al., 2015), mucho se ha discutido sobre las similitudes e incluso la superposición en la definición de los dos términos (Seddon et al. 2015). Autores como Lecocq et al. (2010), al analizar las dos frases, identificaron cinco proposiciones genéricas, que conforman el concepto de estrategia y que también terminan repercutiendo en el concepto de modelos de negocio, que se describen a continuación: 1) las empresas necesitan crear valor para sus clientes las partes interesadas; 2) las organizaciones buscan capturar el valor creado a través de diferentes fuentes de ingresos; 3) comprender la creación y los procesos de apropiación de valor requiere el enfoque de una organización particular, que debe considerar otras organizaciones externas, individuos y las conexiones creadas entre ellos; 4) los productos y servicios son inseparables de las operaciones y actividades, y 5) los empresarios y gerentes deben decidir cómo administrar su negocio.

Así, el entendimiento dominante es que la estrategia es uno de los componentes del modelo de negocio (Chesbrough & Rosenbloom, 2002; Wirtz, 2000) y es importante para el desarrollo del negocio. Aunque los conceptos están relacionados, presentan concepciones diferentes. El modelo de negocio resulta directamente de la estrategia, pero no es, en sí mismo, la estrategia (Casadesus-Masanell & Ricart, 2010).

4.2. La perspectiva de la Comunicación

Para comprender el modelo de negocios de la radio, recorremos su historia en Brasil y su forma de financiamiento desde su implementación, pasando por la aparición de Internet y llegando a la segunda década de los años 2000.

Inicialmente, la radio nació, en Brasil, alrededor de la década de 1920, como una empresa de intelectuales y científicos con sesgo no comercial, con el objetivo principal de difundir la cultura, la educación y la

información de forma experimental. Desde los primeros años, el vehículo ya buscaba consolidarse financieramente y buscaba la manera de viabilizar sus operaciones. Inicialmente, las emisoras eran financiadas por grupos de entusiastas con conocimientos de tecnología radiofónica y otros vinculados a la educación e incluso al comercio, muchos de los cuales mantenían buenas relaciones, incluso con la clase política. Los socios, pertenecientes a las clases más ricas de la sociedad, pagaban cuotas mensuales a clubes o sociedades de amigos (Ferraretto, 2010). Sin embargo, este modelo de financiación pronto demostró ser ineficiente, ya que los elevados costes de las cuotas mensuales asociados al carácter amateur de la radio hacían aumentar la tasa de morosidad, haciendo insostenible la supervivencia de las asociaciones.

La situación económica de la radio en Brasil comenzó a cambiar tras la publicación de dos decretos gubernamentales. El Decreto 20.047 de 1931 reglamentó la prestación de servicios de radiocomunicaciones en Brasil, determinando, en su artículo 5, la explotación de los servicios de radio como monopolio de la Unión y, en el artículo 6, declarando la explotación de los servicios de radio por parte de la Unión y de terceros. mediante concesión (Chagas, 2002). A su vez, el Decreto 21.111/1932 jugó un papel fundamental para entender el modelo de financiación que prevalece en la radio hasta el día de hoy. Al autorizar la emisión de publicidad, el documento cambió definitivamente la forma de hacer radio, profesionalizando el medio, captando más recursos y captando oyentes. En la década de 1940, los conglomerados de medios surgen cuando los grupos empresariales se articulan y comienzan a controlar simultáneamente la radio y otros vehículos de comunicación.

La consolidación de la radio como un modelo de negocio rentable se debió a varios factores. Considerando el macroentorno, la legislación favoreció la captura de valor al permitir la emisión de publicidad en la programación, principalmente a través de la emisión de avisos, la inserción de *merchandising*, patrocinios, etc. La decisión de regular el servicio de radiocomunicaciones en Brasil, declarando la explotación de los servicios de radio por parte del gobierno y de terceros a través de la concesión de canales a particulares, aumentó el número de radiodifusores, popularizando la oferta y ofreciendo más opciones al consumidor.

La consolidación de la tecnología, la irrupción del transistor que llevó la movilidad a la radio y el abaratamiento de los dispositivos de transmisión, hicieron que más personas pudieran adquirir el receptor de comunicación. La forma en que se estructuró la radio convenció y el vehículo, en la década de 1950, según Gracioso (2001), pasó a poseer el 24,6% de los fondos publicitarios de Brasil.

Con la llegada de la televisión en la década de 1950, la realidad financiera de la radio empezó a cambiar. Los recursos publicitarios migraron a la TV y la radio tuvo que cambiar su configuración para seguir en el mercado. Se ofreció entonces un nuevo producto en busca de captar anunciantes: los porcentajes de audiencia. Así, cuantos más oyentes, más caro costaría la pausa publicitaria (Ferraretto, 2010). A finales de la década de 1970, la radio ya había perdido gran parte de sus ingresos, pasando del 23,6% de la cuota publicitaria registrada en 1958 al 13,2% en 1970.

En la década de 1980, buscando alternativas para enfrentar la migración de fondos publicitarios, la radio comenzó a enfatizar la segmentación de la audiencia, buscando un nuevo perfil publicitario. El desarrollo de las industrias de los transistores y del automóvil hizo posible que la radio migrara también a los automóviles, estableciendo así un nuevo perfil de audiencia (Del Bianco, 1999).

Además, la tecnología hizo posible que la frecuencia FM realizara sus operaciones en red, reduciendo los costos de producción de contenidos y aumentando la rentabilidad del sector. Para esta época se acentúan los conglomerados de comunicación. Sin embargo, la caída de la recaudación persistió, alcanzando el 8,3% del presupuesto publicitario.

En la década de 1990, el desarrollo y consolidación de internet cambió definitivamente las formas de hacer radio. Sin embargo, es bueno recordar que el simple cambio de plataforma no refleja nuevas formas de negocios (Pessoa et. al, 2017).

Podemos señalar tres componentes del modelo de negocio, desde la perspectiva de la Comunicación, extraídos de los conceptos y la literatura revisada en este estudio: tecnología, convergencia e interactividad. Vamos a explicar brevemente cada uno de ellos:

4.2.1. Tecnología

Considerando las innovaciones técnicas de la radio, se puede decir que el medio se configura como tecnología mucho antes de ser entendido como medio de comunicación (López, 2016). En cuanto a su situación económica, la radio es un medio condicionado por los cambios tecnológicos desde sus orígenes, y amplía su negocio con las posibilidades tecnológicas que ofrece el entorno digital (Martínez-Costa & Prata, 2016). Autores como González y Portas (2017) afirman que los modelos de negocio evolucionan adaptándose a la realidad en constante cambio y dependen en gran medida de la innovación tecnológica y sus usos sociales. Wirtz (1999) observó que la transición de la Sociedad Industrial a la Sociedad de la Información culminó con la convergencia de mercados y corporaciones virtuales, que al utilizar múltiples tecnologías afectaron el desarrollo y la dinámica tecnológica, culminando en cambios sociales y económicos.

Considerando la radio en este contexto, este trabajo reflexiona sobre el medio a partir del surgimiento de la tecnología internet, cuando se produce una profunda reorganización de los actores de la industria radiofónica, dada la introducción de este nuevo soporte digital. Sin embargo, no se puede dejar de señalar que la tecnología es parte de la trayectoria de la radio y que históricamente el medio siempre se ha adaptado y utilizado la tecnología a su favor. Como argumenta Faus-Belau (2001), no era raro que la técnica acudiera en ayuda de la radio: "grabadoras, transistores, miniaturización de los receptores, el Walkman, la FM, el estéreo, (...) y tantos otros sistemas, equipos y procedimientos aparecieron en el momento justo en que el profesional, el mercado y el entorno necesitaban ayuda" (pp. 18-19).

La irrupción del entorno cibernético cambió las formas de hacer radio, ampliando las posibilidades de emprender en la red. A principios de la década de 1990, tímidamente, las estaciones de radio pusieron a disposición sus páginas en Internet hasta que comenzaron a ofrecer transmisión en línea "simultáneamente en el aparato de radio y en la computadora" (Prata, 2009, p. 59), pero las acciones no garantizaron la estabilización en la recaudación y los fondos publicitarios tuvieron otra caída, alcanzando el 4% en el período. Desde entonces, la realidad económica

de la radio comercial se ha mantenido estable y la financiación varía del 3 al 5% de lo que se invierte en publicidad en Brasil.

Las transformaciones tecnológicas han instituido nuevas formas de viabilizar los negocios. Las estaciones de radio que anteriormente dependían de concesiones gubernamentales para operar en el entorno en línea se liberaron de las cadenas de la legislación que prolifera en Internet. Las emisoras con transmisión exclusivamente en línea, con lenguaje oral, textual y de imágenes, se denominaron webradio (Prata, 2009). En 1995 entró en funcionamiento la primera webradio del mundo, Radio Kliff, que transmite exclusivamente en línea con programación disponible las 24 horas del día, con un dominio registrado en Texas, Estados Unidos.

La dimensión digital ha cambiado sustancialmente la economía y los modelos de negocio en red, revolucionando las oportunidades de negocio, aumentando las posibilidades de ingresos y facilitando la distribución.

4.2.2. Convergencia

La definición de convergencia de Henry Jenkins (2009) abordó la transformación cultural que trajo el proceso, dejando en claro que por más sofisticados que puedan ser los dispositivos electrónicos, la convergencia ocurre en el pensamiento y la postura de los consumidores, individualmente y también a través de las interacciones sociales. En la misma dirección, López (2016), analiza la tecnología como factor inductor, ya no único, y observado desde sus reflejos económicos, sociales y culturales. Espada (2018) afirmó que la convergencia es la principal fuerza de cambio que afecta al ecosistema mediático, siendo no solo un proceso de combinación y regeneración de redes y tecnologías, sino también "cambios en los procesos productivos, en la organización de industrias y mercados, rutinas de trabajo, políticas y regulaciones" (p. 244).

Inmersos en esta ecología mediática complejizada (Scolari, 2013) con nuevos canales de distribución de información y nuevas tecnologías en el proceso de producción, la radiodifusión se ve obligada a mejorar cualitativa y cuantitativamente sus servicios y contenidos, adaptándose ya

no al nuevo entorno tecnológico y comunicacional, sino reinventándose ante una nueva realidad cultural, económica y social (Faus Belau, 2001). El proceso de convergencia, consolidado a lo largo de los años, tuvo un impacto directo en la organización y reestructuración de los medios en soporte digital, cambiando las formas de negocio, el material disponible para el consumo, los productos ofrecidos, la relación de los medios con sus audiencias. y formas de acceder al contenido. La radio, por ejemplo, era vista como un medio eminentemente sonoro, pero con la llegada de internet ganó nuevos elementos como texto, imágenes, infografías, videos y chats, contando con varios canales de interacción y pudiendo ser escuchado por soportes como internet y celular.

Los procesos de producción y consumo fueron cambiados por la consolidación del movimiento convergente, el contenido producido por el usuario a través de comentarios, envío de fotos, videos, por ejemplo, pasó a formar parte de la programación y es utilizado por los medios como estrategia de acercamiento de audiencia. participación en la programación.

Autores como Wirtz (2014) afirman que la crisis económica y financiera de los medios tradicionales se basa en el modelo de negocio de estos medios que insisten en diseñar la producción de contenidos para un tipo de consumo y soporte tecnológico que ya no existe, o, mejor dicho, que tiene sido transformado.

4.2.3. Interactividad

Se ha hablado mucho de la interactividad con la consolidación del entorno online, sin embargo, el proceso es anterior, atribuyéndose a la radio las primeras formas de interactividad (López, 2016). La definición de interactividad no es consensuada entre los investigadores, Herrera Damas (2005) al considerar el soporte radiofónico, define el término como una fórmula encontrada por los profesionales de la radio para facilitar el contacto entre emisor y receptor para que los oyentes puedan opinar sobre el contenido de las programaciones. Klöckner (2011) teniendo también la radio en perspectiva, interactividad y participación diferenciada, entendiendo la interactividad como más efectiva considerando la disposición del oyente a interactuar, además de la atención

prestada a la programación emitida y la similitud entre tiempo y espacio para la discusión. En cambio, para el investigador, la participación tiene un carácter difuso y puede darse, por ejemplo, en la simple participación del oyente cuyo nombre se pronuncia durante la programación. El autor presenta y diferencia tres tipos de interactividad: a) completa, posibilitada por el diálogo directo y vivo; b) parcial, establecida cuando el oyente opina, pregunta, pero no le interesa la respuesta o la dúplica; c) reaccional, cuando el oyente se limita a reaccionar ante una situación propuesta en el programa, sin obtener necesariamente una respuesta.

Sin embargo, autores como Quadros y López (2013) no están de acuerdo con Klöckner (2011) cuando afirma que "la sincronicidad de una interacción no puede utilizarse como condición para determinar la interactividad" (p. 6), ya que el mensaje puede recibirse segundos. de enviarse y ser emitido horas después de algún tiempo, dependiendo de la voluntad del responsable de la programación. Los autores también argumentan que el término debe ser pensado desde una perspectiva integral, desde la noción de interacción social, considerando la reciprocidad como factor determinante para la definición de interactividad.

Por tanto, se considera que la tecnología asociada a la convergencia amplía las formas de interactividad en la radio. El soporte virtual trae así nuevas posibilidades de interacción como chats, foros de debate, encuestas, espacios para solicitar música, vía correo electrónico, redes sociales como Facebook y Twitter y más recientemente vía WhatsApp. López (2016) afirmó que a partir de la interactividad "se modifican los contenidos, la programación, la densificación de las narrativas, la adopción o no de producciones multiplataforma e incluso el lenguaje a adoptar por la radio" (p. 2).

5. CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como objetivo analizar el estado del arte de la investigación sobre modelos de negocios, con el propósito de relevar los componentes del modelo de negocios en radio después del advenimiento de internet, desde los enfoques de Comunicación y Administración.

Analizando la investigación en las áreas científicas mencionadas, podemos destacar tres componentes del modelo de negocio, desde la perspectiva de la Administración, extraídos de los conceptos y la literatura revisada en este estudio: creación de valor, recursos y estrategia. También podemos señalar tres componentes del modelo de negocio, desde la perspectiva de la Comunicación: tecnología, convergencia e interactividad.

A partir de la literatura estudiada, se pueden formular algunas reflexiones para futuras investigaciones. Dada la importancia del tema y de la radio como medio de comunicación, ninguno de los trabajos investigados identificó propuestas para la construcción de un marco teórico dirigido a comprender y medir el modelo de negocios de la radio específicamente, lo que sugiere un vacío teórico a ser abordado.

Teniendo en cuenta, por un lado, el creciente interés científico de la Administración en el tema del modelo de negocio y, por otro lado, los desafíos que enfrenta el área de Comunicación frente al desarrollo tecnológico y las oportunidades que se presentan, esta investigación se centró en la radio. La investigación buscó identificar, en sustento teórico y a través de una revisión sistemática de la literatura, qué componentes del modelo de negocio, surgidos de estas dos áreas de conocimiento diferenciadas, podrían influir positivamente en el modelo de negocio de la radio tras la irrupción de internet, generando así un mejor rendimiento.

6. REFERENCIAS

Amit, R. & Zott, C. (2001). Value creation in e-business. Strategic Management Journal, 22, 493.

Ansoff, I. (1957). Strategies for Diversification. Harvard Business Review, 35(5), 113-12.

Arlotto, J.; Sahut, J.M. & Teulon, F. (2011, Jul-Ago). Le Concept de Business Model au Travers de la Literature. Gestion 2000, 33-47.

Barney, J. B. & Hesterly, W. S. (2007). Strategic management and competitive advantage: Concepts. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Bellman, R., Clark, C. E., Malcolm, D. G., Craft, C. J. & Ricciardi, F. M. (1957). On the construction of a multi-stage, multi-person business game. Operations Research, 5(4), 469-503.

Betz, F. (2002). Strategic business models. Engineering Management Journal, 14(1), 21-28.

Boccato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol, 18(3), 265-274.

Casadesus-Masanell, R. & Ricart, J.E. (2010). From Strategy to Business Models and onto Tactics. Long Range Planning, 43(2-3), 195-215.

Chagas, G. (2002). Radiodifusão no Brasil: poder, política, prestígio e influência. São Paulo: Atlas.

Chesbrough, H. & Rosenbloom, S. (2002). The role of the business model in capturing value from innovation: evidence from Xerox Corporation's technology spin-off companies. Industrial and Corporate Change, 11(3), 529-555.

Del Bianco, N. (1999) Tendências da programação radiofônica nos anos 90 sob o impacto das inovações tecnológicas. In: Del Bianco, N.; Moreira, S. (Orgs.). Rádio no Brasil: tendências e perspectivas. Rio de Janeiro: Eduerj, 1(1), 185-204.

Demil, B. & Lecocq, X. (2010) Business Model Evolution: In Search of Dynamic Consistency. Long Range Planning, 43, 227-246.

Espada, A. (2018). Nuevos modelos radiofónicos: las redes de podcast en Argentina: producción, distribución y comercialización de la radio on demand. Question, 1(59), 1-20.

Faus-Belau, A. (2001). La radio en el entorno cambiante del siglo XXI. En Martínez-Costa, M (Ed.). Reinventar la radio: Actas de las XV Jornadas Internacionales de la Comunicación. Pamplona: Enates, 15-37.

Ferraretto, L. A. (2010) O rádio e as formas do seu uso no início do século XXI: uma abordagem histórica. In: Magnoni, A.; & Carvalho, J. (Orgs.). O Novo Rádio: cenários da radiodifusão na era digital. São Paulo: SENAC, 19-55.

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas "Estado Da Arte". Educação & Sociedade, 79, 257-272.

Fielt, E. (2013). Conceptualizing Business Models: Definitions, Frameworks and Classifications, Journal of Business Models, 1(1), 85–105.

Forge, S. (1993). Business Models for the Computer Industry for the next decade – When will the fastest eat the largest. Futures, 25(9), 923-948.

García González, A. y Román Portas, M. (2017) Sobre los nuevos modelos de negocio en las actividades radiofónicas. Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, 4(7), 40-45. http://www.revistaeic.eu/index.php/raeic/article/

García, L. P. (2014). Revisão sistemática da literatura e integridade na pesquisa. Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, 23(1), 7-8.

Gil, A. C. (2002). Como elaborar proyectos de pesquisa. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.

Gonçalves, C. A., Coelho, M. D. & Souza, É. M. (2011). VRIO: Vantagem competitiva sustentável pela organização. Revista Ciências Administrativas, 17(3), 819-855.

Gracioso, F. (2001). 50 anos de vida e propaganda brasileiras. São Paulo: ESPM.

Hedman, J. & Kalling, T. (2003). The business model concept: theoretical underpinnings and empirical illustrations. European Journal of Information Systems, 12(1), 49-59.

Herrera Damas, S. (2005). El antes y el ahora de la participación de los oyentes en los programas de radio. Sphera Publica – Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación, 5, 293-307.

Jenkins, H. (2009). Cultura da convergência. São Paulo: Aleph.

Johnson, M.; Christensen, C. & Kagermann, H. (2008). Reinventing your business model. Harvard Business Review, 86(12), 50-59.

Keen, P. & Qureshi, S. (2006). Organizational Transformation through Business Models: a Framework for Business Model Design. In: IEEE (Eds.). 39th Hawaii International Conference on System Sciences. Anais...1- 10. Hawái.

Klöckner, L. (2011). Nova retórica e rádio informativo: estudo das programações das emissoras TSF-Portugal e CBN-Brasil. Porto Alegre: Evangraf.

Klueber, R. (2000). Business model design and implementation for e-services. Americas Conference on Information Systems (AMCIS'2000), 6. Long Beach, CA.

Lambert, S. & Davidson, R. (2013). Applications of the business model in studies of enterprise success, innovation and classification: an analysis of empirical research from 1996 to 2010. European Management Journal, Hoboken, 3, 668-681.

Lecocq, X., Demil, B. & Ventura, J. (2010). Business Models as a Research Program in.

Leen, C.S., Suh, H.S. & Kim, D.S. (2004), A classification of mobile business models and its applications, Industrial Management and Data systems, 104(4),78–87.

López, D. (2016). (Re)Construindo o conceito de audiência no rádio em cenário de convergência. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, São Paulo – SP.

Magretta, J. (2002). Why business models matter. Harvard Business Review, 80(5), 86-92.

Morris, M., Schindehutte, M. & Allen, J. (2005). The entrepreneur's business model: toward a unified perspective. Journal of Business Research, 58 (6), 726-735.

Nezameddin, F., Banafsheh, D., Seyyed, M., Sajadi, A. & Henten, P. (2018). A frame work for business model with strategic innovation in ICT firms: The importance of information. The Bottom Line, 31(1), 16-41.

Oliveira, R. & Lima, J. (2016). Reflexões sobre a relação entre a mudança de Cultura Organizacional e a Gestão do Conhecimento. Perspectivas em Gestão & Conhecimento, 6(1), 19-35.

Pessoa, S., Prata, N. & Avelar, K. (2017). Rádio em ambientes digitais: experiências de segmentação em aplicativos para dispositivos móveis. Revista Logos (Rio de Janeiro, online), 24 (1), 160-175.

Petrovic, O., Kittl, C. & Teksten, R. D. (2001). Developing business models for e-business. International conference on electronic commerce, Vienna.

Prata, N. (2009). Webradio: novos gêneros, novas formas de interação. Florianópolis: Insular.

Quadros, M. & Lopez, D. (2013). A interatividade no rádio hipermidiático e expandido: uma proposta de classificação. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Manaus.

Rappa, M. (2004). The utility business model and the future of computing services. IBM Systems Journal, 43(1), 32-42.

Scolari, C. (2103). Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival, and Extinction in the Media Ecology. International Journal of Communication, 7, 1418-1441.

Seddon, P. B., Geoffrey, P. L., Freeman, P. & Shanks, G. (2004). The Case for Viewing Business Models as Abstractions on Strategy. Communications of the Association for Information Systems 13(25), 427-442.

Strategic Management: An Appraisal based on Lakatos. M@n@gement, 13(4), 214- 225.

Tasca, J. E. et al (2010). An approach for selecting a theoretical framework for the evaluation of training programs. Journal of European Industrial Training, 34(7), 631-655. http://dx.doi.org/10.1108/03090591011070761.

Venkatraman, N. & Henderson, J. C. (1998), Real strategies for virtual organizing, Sloan Management Review, 40(3), 33–48.

Viscio A. J. & Pasternack B.A (1996). Toward a new business model. Strateg Bus, 2(1), 125-134. https://www.strategy-business.com/article/14974?pg=0

Wernerfelt, B. (1984). A Resource-Based View of the Firm. Strategic Managemen Journal, 5(2), 171-180.

Wirtz, B. W. (2014): Business Models, Value Chains and Competencies in Media Markets. A Service System Perspective, Palabra Clave, 17(4), 1041-1065.

Wirtz, B. W., Pistoia, A., Ullrich, S. & Göttel, V. (2015). Business models: origin, development and future research perspectives. Long Range Planning, 49, 1-19.

Wirtz, W. (2011). Business Model Management: Design Process Instruments. Germany: Wiesbaden.

Zott, C., Amit, R. & Massa, L. (2011). The Business Model: recent developments and future research. Journal of Management, 37(4), 1019-1042.

POSICIONAMIENTO EN LOS MOTORES WEB Y REDES SOCIALES DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN ECUADOR

MARLENE MOSQUERA-GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

JOSELYN TIGSILEMA LÓPEZ
Universidad Politécnica Salesiana

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación analiza la visibilidad y el posicionamiento de los Medios de Comunicación de Ecuador e identifica las estrategias que utilizan quienes están ubicados en los primeros lugares del ranking de medios, publicado en el informe denominado Ecuador Estado Digital, que realiza la empresa Mentinno – Innovation and Lifetime Value Partners desde el 2008, a cargo de consultores con experiencia en marketing entre América Latina, Estados Unidos y Europa. (Del Alcázar, 2020).

Este trabajo basa su metodología en el artículo científico: "Mapa de visibilidad y posicionamiento, en buscadores de los principales grupos mediáticos españoles", investigación que realizó un análisis de visibilidad y posicionamiento en los buscadores webs más usados por los españoles, comparando a 15 grupos corporativos de medios que se dedican a la comunicación formal y cuentan con una trayectoria y un histórico de credibilidad, (Lopezosa, Codina, López-García y Corbella-Cordomi, 2020).

Para el caso de Ecuador, se incluye el análisis del impacto en las búsquedas orgánicas a través de las redes sociales que se han vuelto indispensable por ser un medio de comunicación masiva, tanto para las personas como para las industrias, debido a que permite obtener comunicación recíproca e interactiva, con el objetivo de atender una necesidad de origen social, político, cultural o de recreación. (Herrera, 2012).

La presente investigación analiza varios parámetros que proporciona el análisis SEO o Search Engine Optimization (Optimización en Motores de Búsqueda) aplicado en todos los sitios webs, usando el Índice Agregado de Visibilidad (en adelante IAV) que incluye: estrategias SEO que encajen con los valores periodísticos, enlace de ingreso a través de las redes sociales, palabras claves utilizadas para búsqueda en el top 100, software de análisis SEO; - asignación de valores binarios o escala simple de puntuación y tabulación de puntuaciones según la muestra analizada búsqueda del sitio web (Lopezosa, Codina, López-García y Corbella-Cordomi, 2020),

Se usaron varias herramientas para obtener los indicadores (IAV), pero el programa seleccionado para la adaptación de la investigación es SEMrush, una de las herramientas de análisis de datos sobre la búsqueda de los usuarios y posicionamiento en la SERP de Google (SEMrush, s.f.), debido a que cuenta con variadas herramientas que la destacan entre las plataformas de análisis para la toma de decisiones más utilizadas.

1.1. Aproximaciones teóricas

El avance de la tecnología influye en todos los individuos que representan a la sociedad de la información. Según el criterio de Teresa Pérez (2011), en su publicación "El aprendizaje en la era digital", la era tecnológica está dado como "principio motriz" en la historia que causa cambios en la sociedad y construcción social. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) permiten la creación de nuevos espacios social, cultural y mental (Pérez, 2011).

Tras la era digital que conlleva nuevas tendencias digitales, acceso a información variable, gratuita y con diferentes contenidos que pueden acceder diversos públicos con diferentes características, motivaciones, deseos, etc., los medios de comunicación tradicionales debieron emigrar a estas nuevas plataformas, teniendo la posibilidad de transmisión de diferentes formatos como: texto, videos, imágenes y audios, tomando la forma matricial radio, periódico y televisión (Costales, 2013).

El consumo digital que crece de forma muy rápida y muy acelerado en todo el mundo causa que la economía tradicional cambie a economía

digital; es decir, los cambios de comercialización llegan al consumidor y no solo por campañas de marketing masivas en las redes sociales, sino con estrategias que personalicen las ofertas, sistemas de compra a través del Internet como: catálogos digitales, teletiendas, etc. (Moya, Escobar, y Remache, 2015).

Para el 2020, el crecimiento del uso de internet aumentó más por el confinamiento obligatorio que en el mundo entero fue exigido debido al COVID-19, creando el momento para el uso exagerado de las redes sociales que permiten seguir en contacto con familiares y amigos; pero siguen siendo una herramienta necesaria para el trabajo de forma virtual (Cívico Ariza, Cuevas Monzonís, Colomo Magaña y Gabarda Méndez, 2021). Por estas causas se vuelve una razón más primordial que los medios de comunicación tradicionales se conviertan en medios digitales, permitiendo al usuario tener más acceso a las noticias en vivo o a reportajes actuales, ya sea en su página web o sus redes sociales. (Cárdenas-Arichabala, Ávila-Carranza y Tenesaca, 2021).

Gracias a las TIC, se han creado nuevos avances en el área del periodismo, que les permite diseñar publicaciones audiovisuales y eventualmente interactivas como: descargar el reportaje, chat, foros, actualizaciones de las noticias, opiniones, entre otras, creando formas más dinámicas de informar a la audiencia. (Rivera, Rodríguez-Hidalgo y González, 2017)

1.2. Evolución de los medios ecuatorianos

Ecuador es uno de los países que ha cambiado radicalmente el manejo de la comunicación en organizaciones públicas o privadas, estructurando así nuevas estrategias, procesos, acciones, entre otras para obtener mejores resultados. Cabe indicar que, con esto del surgimiento de la web, ha llevado a los medios tradicionales hacia un proceso de diseño y mejora en la interacción con la audiencia (Tandazo, Galarza y Benavides, 2016).

El primer medio que ingresó al espacio digital fue el Diario Hoy en 1995, con el fin de crear nexos con los ecuatorianos del exterior; siendo el primer medio Sudamericano en tener un diario en línea; sin embargo, anunció su cierre en agosto del 2014. Los diarios El Comercio y El

Universo en 1996 lanzan su página principal con notas tomadas de su edición impresa, además de un índice de links navegación y banners, para el 2005, se implementa audio y multimedia. (Costales, 2013).

Hasta el 2016, ambos diarios El Comercio y El Universo junto con Ecuavisa (canal de televisión) encabezaron los rankings en páginas web más visitadas (Mentinno, 2016); pero para el 2018 y 2019 el desarrollo de la sociedad digital se incrementa y los usuarios digitales en Ecuador pasan del 2% al 10% en transacciones online y hasta un 94% en redes sociales, a través de teléfonos móviles, de este grupo el 63% son mayores de 24 años. El desplazamiento del público al entorno virtual cambia las cifras y las páginas web más visitadas son las redes sociales, sitios de venta online y el primer medio de comunicación se ubica debajo de los veinte primeros lugares (Mentinno, 2020).

1.2.1. Estado de los medios ecuatorianos en el entorno virtual

Según un estudio realizado por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL, 2010) había seis medios ecuatorianos hasta esa fecha que llegaban a sus lectores a través del internet como diarios digitales. En un informe publicado en el 2014, se destacan los siguientes medios nativos digitales: Ecuador Inmediato.com, La República.ec, Ecuador en vivo.com, Confirmado.net, Ciudadanía Informada.com, Infórmate y Punto.com. En la siguiente tabla se demuestra lo indicado (Punín, Martínez y Rencoret, 2014):

***TABLA 1**. Medios digitales ecuatorianos en redes sociales*

N	MEDIO	SITIO WEB	CIUDAD/ AÑO CREACIÓN	SEGUIDORES FACEBOOK	SEGUIDORES TWITTER	OTRAS REDES
1	Ecuador Inmediato.com	www.ecuadorinmediato.com	Quito 2004	1,724	46,490	YouTube
2	La República.ec	www.larepública.ec	Quito 2011	1,365	19,419	Google plus, YouTube
3	Ecuador en vivo.com	www.ecuadorenvivo.com	Quito/Gye 2008	2,055	26,178	RRSSCanal YouTube
4	Comfirmado.net	www.comfirmado.net	Quito (S.D.)	No tiene	3,702	RRSS
5	Ciudadanía Informada.com	www.ciudadaníaInformada.com	Quito 2004	4,907	3,855	RRSS
6	Infórmate y punto.com	www.infórmateypunto.com	Quito 2009	263	1,874	RRSS

Elaborado por: Punín, Martínez y Rencoret (2014, p. 202).

Los pocos medios digitales analizados en la investigación de Punín (2014) ya contaban con miles de seguidores o usuarios que estaban atentos del contenido de sus páginas, dando a entender que los usuarios buscaban medios innovadores donde puedan obtener información actualizada, diferentes esquemas textuales, audio, imágenes que llaman la atención, pero lo más importante es que el mismo lector tiene una interacción con los medios, permitiendo de esta forma un desarrollo de acciones que proponen y comunican directamente (Michay y Rogel, 2012). El uso del internet trae varias alternativas que el periodista tradicional no disponía, antes cumplía rutinas de reunirse con el director general en la mañana y salir a realizar la noticia según lo agendado para su día. Pasamos al periodista digital que está preparado para las nuevas tendencias tecnológicas, realizando multitareas, conoce de diferentes portales webs, redes sociales de las autoridades u organizaciones, generando más contenidos diversos y variables para la audiencia (Córdova, 2016). Esto implicó que el periodista se adapte y busque nuevas alternativas para ejercer su labor y busque contrarrestar el impacto del riesgo de salud incrementado por el COVID-19. (Rosero, 2020).

Por otra parte, el periodista debe tener en cuenta que debe relacionarse con los lectores y no solo generar tráfico digital en su reportaje, que puedan ser leídos y se los encuentren fácilmente, por lo que dinamizar

las noticias para los motores de búsqueda se ha hecho indispensable. (Iglesias-García y Codina, 2016).

Con la migración de los medios tradicionales a lo digital, cambia la forma de llegar la noticia al usuario por su contenido multimedia, esto quiere decir que la misma información puede interpretarse por su contenido audiovisual, lenguaje verbal o no verbal, o una imagen que el mismo usuario puede aprobar o rechazar, dando alguna reacción en el portal. (Cruz, 2009).

En Ecuador, de 17,46 millones de habitantes; más de 13.8 millones tienen acceso a internet en diferentes dispositivos, lo que representa al 70% (9.1millones) de la población, quienes pueden ingresar a la web para obtener información de última hora, sea por medio de buscador o red social, teniendo en cuenta que, para el usuario, el primer resultado que obtenga de su búsqueda será el más importante, ya que podrá adquirir la información deseada (Kemp, 2021).

El posicionamiento en los buscadores es esencial, ya que optimiza la búsqueda, dando ventaja al primer resultado de otros sitios. Para esto los buscadores cuentan con algoritmos que valoran qué sitio cuenta con información relevante y útil de la búsqueda solicitada; sin embargo, debido a muchos de los sistemas de optimización con que cuenta el internet, las empresas pueden alterar los pesos de las variables, haciendo que su página web aparezca entre los primeros resultados de búsqueda (Larreina, 2005).

Para atraer un mayor volumen de tráfico de visitas a cada página web se generan estrategias que involucran a las redes sociales, ya que para finales del siglo XX se convirtieron en espacios de distracción y comunicación que generan vínculos personal o profesional, sea de medio o largo plazo. Por ende, para generar más tráfico se deben generar flujos de contenidos en las redes que llamen la atención al usuario (Valcarce y Mallero, 2021).

Estos espacios virtuales han ayudado a relacionarse entre individuos de una forma afectiva. Han sido más apropiados entre jóvenes y adultos. Las redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea son constantemente adquiridas, convirtiéndose en herramientas para interactuar, trabajar, entretenerse, obtener información y/o vincular algún tipo de relación con otros usuarios (Burgos, Correa y Rodríguez, 2020).

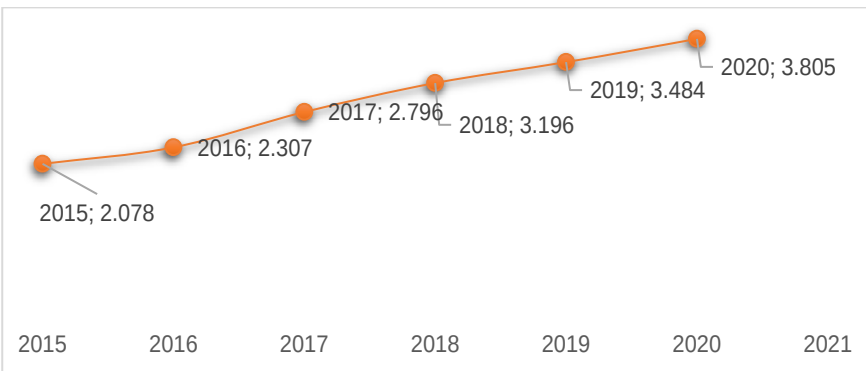
Las redes sociales, en el transcurso del tiempo, se han empoderado en la mente de los jóvenes, siendo los principales consumidores de información y receptores de contenidos. En la investigación que realiza Pavez Bustamante (2017), muestra que el 94% de jóvenes usan al menos tres redes sociales al día, abriendo paso a nuevas estrategias publicitarias.

Esto conlleva que, tras el aumento de la comunicación electrónica en los diferentes espacios virtuales, las redes sociales se han convertido en una de las fuentes más importante para la toma de decisiones de muchas empresas para atraer a sus clientes potenciales (Belanche Gracia, Casaló Ariño y Guinalíu Blasco, 2013).

Varios actores afirman que las empresas deben ajustarse a la era tecnológica, uno de ellos es Bill Gates donde su idea del "Sistema Nervioso Digital" que se basa en el movimiento de la información interna y externa de la empresa, para afianzar la relación cliente y/o proveedor (Gates y Bravo, 1999)

Según el reporte estadístico de DATAREPORTAL (2020), más de 4.54 billones de personas tienen acceso a internet en el mundo y 3.8 billones se encuentran activos en las redes sociales. Basado en una comparativa del mismo reporte, en la figura 1, se observa el crecimiento desde el 2015 al 2020 de las redes sociales con +1.727 billones de usuarios.

***FIGURA 1**. Número de usuarios de redes sociales a lo largo del tiempo*



Fuentes: Kepios Analysis; Company Statements and Earnings Announcement's; Social Media Plataforms`Self –Service.

2. OBJETIVOS

- Analizar la visibilidad y el posicionamiento de los Medios de Comunicación de Ecuador para identificar las estrategias que utilizan quienes están ubicados en los primeros lugares del ranking de medios.
- Identificar el impacto en las búsquedas orgánicas en las redes sociales y las estrategias comunicacionales que utilizan.

3. METODOLOGÍA

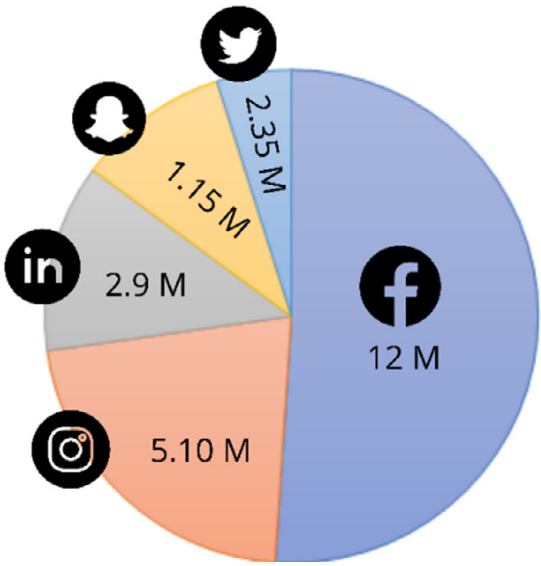
La investigación se basa en datos cuantitativos con análisis comparativos de los diferentes medios de comunicación, considerados a través del programa de análisis SEO (Search Engine Optimization), que concede una buena evaluación de la validez de una página. No obstante, los resultados pueden ser alterados por los webmasters (Campoverde Boza y Rugel Carrera, 2018). Cabe recalcar que para el proceso de análisis de visibilidad se analizará en tráfico orgánico.

De acuerdo con la investigación realizada por Luján, D. R. y Romero, M. M. V. (2020) hacen referencia que el 91.47% de la investigación realizada en la "Aplicación de estrategias SEO en la página web investigacioncientifica.org" fueron búsquedas orgánicas; es decir, que las páginas webs analizadas no contaban con ningún pago publicitario, el 7,3% correspondió al tráfico directo; el 0,8% al tráfico referencial y el 0,3% al tráfico social.

Para la definición de la muestra de los medios de comunicación analizados, se utilizó el reporte de ranking actualizado Medios de Comunicación en Ecuador del informe Ecuador Estado Digital (MENTINO, 2020), en el que se posiciona a los 10 primeros medios de comunicación ecuatorianos de acuerdo con las vistas mensuales que reciben; cabe indicar que en los últimos puestos del Top 10 se encuentran dos medios nativos digitales, que se los mantienen en la investigación por superar a otros medios tradicionales. Además, la presente investigación no distingue especialidad o tipo de medio de comunicación, sino su posicionamiento web.

Desde esta investigación se realizó una búsqueda para verificar si los URL siguen siendo los mismos o han sufrido un cambio, además se revisó si tienen redes sociales activas. Para el estudio también se optó por tomar datos de los reportes que emiten cada año el portal Datareportal, mostrando que la plataforma Facebook (2021) cuenta con más de 12 millones de usuarios ecuatorianos e Instagram con 5.1 millones, como lo indica la siguiente gráfica:

FIGURA 2. *Usuarios registrados en las redes sociales*



Fuente: Datareportal-Ecuador 2021

Bajo ese análisis se decide usar a Facebook e Instagram como redes de análisis, dado que tienen más audiencia. Se realiza la búsqueda de cada medio de comunicación designado para la investigación la cantidad de seguidores que tiene en Facebook e Instagram, mostrado en la siguiente tabla con sus dominios en orden descendente de acuerdo con el número de seguidores:

***TABLA 2**. Medios analizar su dominio web y usuarios en redes sociales*

NOMBRE	URL	USUARIO	FACEBOOK LIKE	INSTAGRAM SEGUIDORES
ECUAVISA	https://www.ecuavisa.com/	@ecuavisa	3.649.447	1,6M
EL COMERCIO	https://www.elcomercio.com/	@elcomerciocom	3.434.264	1M
TELEAMAZONAS	https://www.teleamazonas.com/	@TeleamazonasEcuador	2.388.209	716K
EL UNIVERSO	https://www.eluniverso.com/	@eluniversoec	2.256.951	884K
METRO ECUADOR	https://www.metroecuador.com.ec/	@diariometroecuador	1.186.993	238K
LA HORA	https://www.lahora.com.ec/	@lahoraecuador	478.531	62,4K
ECUAGOL	https://www.ecuagol.com/	@revistaecuagol	417.530	50,2K
EXPRESO	https://www.expreso.ec/	@expresoec	162.440	255K
EL TELEGRAFO	https://www.eltelegrafo.com.ec/	@diarioeltelegrafo	152.222	87,7K
STUDIO FUTBOL	https://studiofutbol.com.ec/	@studiofutbol	115.318	46,4K

Elaborado por: Mentinno y Formación Gerencial Internacional. Fuente: SEM Rush Traffic Rankings, 2020. Considera solo sitio de Ecuador. Valores en miles (K) y Millones (M)

Con esta información, se visita cada página y se revisa los enlaces a sus redes sociales, se explora en cada cuenta la visualización de los contenidos, las visitas, los enlaces, entre otras variantes que aportaron a la investigación. Después de haber conseguido la información significativa, se buscó varias opciones para el análisis del dominio de cada medio a investigar, teniendo en cuenta las siguientes opciones de analíticas webs:

***TABLA 3**. Ventajas y desventajas analíticas webs*

Google Analytics	Ahrefs	SEMrush	Alexa Analytics
VENTAJAS			
Gratis	Se puede ver el ranking semanal.	Permite ver nuevos nichos.	Permite ver errores en los dominios.
Fácil de usar	Tiene Monitoreo constante.	Estudia a la competencia	Analisis SEO on page
DESVENTAJAS			
No se puede analizarla competencia.	Es pagado	Tiene costo elevado después del tiempo de prueba.	Las métricas son limitadas.
No se puede trabajar con datos anteriores.	Sus datos no coinciden con otras herramientas.	Uso un poco complicado.	No tiene prueba gratis y su costo es elevado.

Nota: Análisis realizado por el autor de la investigación.
Fuente: elaboración propia

Bajo este análisis, se procede a usar la herramienta de dominio SEMrush, para así obtener los indicadores IAV, los mismos que nos indicarán los puntos fuertes y débiles de la página web de cada medio de comunicación investigado y así obtener una visión general de la calidad de visibilidad web y sus cuentas propias en Facebook e Instagram.

Para medir el IAV se tomó en cuenta los indicadores que se generaron como resultado de SEMrush, entre mayor es el número de webs, mayor puntuación y viceversa de los siguientes parámetros:

1. El tráfico de búsqueda. Orgánica (no pagadas)
2. Los enlaces de entradas.
3. El dominio de referencia.
4. Las palabras claves entre el Top 100.
5. Cantidad de visitas a la paginas
6. Cantidad de seguidores en Facebook e Instagram

FIGURA 3. *Panel de indicadores de la Página de SEMrush*

Nota: Captura realizada desde la página de SEMrush. https://www.semrush.com/

Obteniendo estos resultados se valorarán entre 1 y 10 (se basan en el número de medios analizados). Para el cálculo de la puntuación por cada variable se dieron las siguientes condiciones: -1k a 50k se valora de 1 a 5, del 60k a 1M es de 6 al 8, y de 2M a más de 10M es de 9 a 10. Después de realizar la suma total de los parámetros por cada medio, el máximo de puntuación son 60 (6 parámetros con puntuación máxima de 10).

Dado que, si el medio de comunicación que haya obtenido el puntaje más bajo 1 en cada parámetro daría un total de 5, esto daría un IAV equivalente a 5/60= 0.08. Entre mayor sea la calificación, más visibilidad recibirá el medio estudiado.

4. RESULTADOS

El estudio del análisis se basará en 2 fases, debido a que se hicieron varias pruebas en diferentes fechas: 1era Fase: Tabulación de los datos obtenidos de SEMrush por análisis de dominio de cada medio, y la segunda Fase: Análisis de los resultados obtenidos por el IAV.

4.1. Fase 1: Tabulación de los datos obtenidos de SEMrush

Para el estudio se realizaron dos comparaciones con Ahrefs y SEMrush, obteniendo resultados muy diferentes en las variaciones de las métricas; por esta razón se utilizó como herramienta alterna Alexa Analytics, en la que se obtuvo resultados similares a los de SEMrush. Para ello, se realizaron cortes en varias fechas: 30 de abril, 7 de mayo y 28 de mayo del 2021, mostrando el resultado de síntesis en visibilidad, que en las gráficas de tendencias tienden a variar.

Al ver que las tendencias en algunos medios van en aumento por motivos del confinamiento que los ciudadanos ecuatorianos tuvieron que realizar por la emergencia sanitaria (COVID) se realizó una comparativa entre cada medio a analizar como competencia entre sí, para obtener un porcentaje de cuánto es la brecha de aumentos de un medio a otro medio y de cada fecha de corte que se realizaron, así obteniendo datos relevantes para la investigación.

En la tabla 4 se mostrará los datos recopilados en el último corte, se los ordenó de forma descendente del promedio de seguidores, de acuerdo con la revisión que tiene cada medio en Facebook e Instagram y se colocan los medidores de la página SEMrush:

***TABLA 4**. Tabla de datos generado por SEMrush*

MEDIOS	TRÁFICO DE BÚSQUEDA	ENLACES DE ENTRADA	DOMINIOS DE REFERENCIA	PALABRAS CLAVE TOP 100	VISITAS PÁGINAS WEB	PROMEDIO DE SEGUIDORES
ECUAVISA	454.700	357.200	43.800	61.950	1.800.000	2.624.724
EL COMERCIO	2.800.000	2.400.000	24.420	59.190	18.700.000	2.217.132
TELEAMAZONAS	273.500	274.300	3.170	19.070	1.400.000	1.552.105
EL UNIVERSO	4.100.000	2.800.000	25.290	63.350	11.700.000	1.570.476
METRO ECUADOR	125.600	4.000.000	2.700	11.950	2.400.000	712.497
LA HORA	229.300	1.600.000	18.370	134.650	1.500.000	270.466
ECUAGOL	144.500	70.400	1.730	14.190	540.300	233.865
EXPRESO	518.000	184.400	5.420	184.610	1.600.000	135.622
EL TELEGRAFO	501.800	243.500	7.840	336.500	1.200.000	119.961
STUDIO FUTBOL	102.800	24.300	1.140	37.530	862.200	80.859

Nota: Datos tomados de SEMrush el 28 de mayo de 2021

Con estos resultados obtenidos se procedió a asignar el puntaje a cada parámetro mencionado para el análisis de IAV obteniendo la tabla 5:

***TABLA 5**. Resultados del Análisis IAV*

MEDIOS	I1	I2	I3	I4	I5	I6	T	IAV
ECUAVISA	7	7	4	5	8	9	40/ 60	0,55
EL COMERCIO	9	9	4	5	10	9	46/ 60	0,77
TELEAMAZONAS	7	7	2	4	8	8	36/ 60	0,40
EL UNIVERSO	10	9	4	5	10	8	46/ 60	0,77
METRO ECUADOR	6	10	2	4	9	7	38/ 60	0,63
LA HORA	7	8	4	6	8	7	40/ 60	0,35
ECUAGOL	7	5	2	4	7	7	32/ 60	0,52
EXPRESO	7	6	3	6	8	6	36/60	0,37
EL TELEGRAFO	7	7	3	7	8	6	38/60	0,38
STUDIO FUTBOL	6	4	1	4	7	5	27/ 60	0,32

Nota: Cálculo para el análisis del IAV

Con estos resultados obtenidos se puedo observar cuáles son los medios que tienen una puntuación mayor y menor demostrando sus fortalezas y debilidades. De los diez medios analizados, cuatro medios alcanzan un rango de visibilidad alto.

4.2. Fase 2: Análisis de los resultados obtenidos por el IAV

Obtenidos los puntajes en cada índice y con el monitoreo que se realizó en cada portal web y en cada red social, se considera realizar estrategias de mejora para aumentar el nivel de visibilidad en los motores de búsqueda: (E1): Contenidos multimedia en los portales web, (E2): Obtener más palabras claves y (E3): Obtener más enlaces internos y externos.

A continuación, la tabla de resultados con los aspectos destacados y las estrategias recomendadas que pueden aplicar.

***TABLA 6**. Aspectos destacados y estrategias de mejora*

MEDIOS	ASPECTOS DESTACADOS	E1	E2	E3
ECUAVISA	Medio televisivo de credibilidad para los ecuatorianos y con más seguidores de los medios analizados, pero su página web no cuenta con la misma temática.	X		X
EL COMERCIO	Es uno de los medios que cuentan con información de última hora, con una respuesta rápida en la página web, aunque le faltan más enlaces internos y externos.			X
TELEAMAZONAS	Medio con una gran cantidad de visitas y seguidores, sus redes cuentan con reportajes multimediales, pero cuenta con muy bajo uso de palabras claves.		X	X
EL UNIVERSO	Medio con más trayectoria y más vendido a nivel de impresión, se destaca en sus redes sociales con enlaces que llevan a ver su portal.		X	
METRO ECUADOR	Cuenta con un número alto de seguidores en sus redes, pero no tiene enlaces que lleven a su portal web, además tiene muy bajo el número de palabras claves.		X	X
LA HORA	Diario impreso con mayor circulación en el sector sierra, tiene una cantidad alta de visitas en redes sociales, pero un índice de palabras claves muy bajo.		X	X
ECUAGOL	Revista de reportajes de deportes, no cuenta con reportajes multimediales y la respuesta de su página es muy lenta.	X	X	X
EXPRESO	Medio impreso que cuenta con un diseño de página muy dinámico, con acceso a opiniones ciudadanas, pero debe crear más enlaces internos y aumentar su dominio de referencia.	X		X
EL TELEGRAFO	Medio público, administrado por el Estado, tiene una velocidad web muy buena pero a su página le faltan más enlaces y palabras claves.		X	X
STUDIO FUTBOL	Medio especializado en reportajes deportivos, tiene el índice IAV más bajo de los medios analizados.	X	X	X

Nota: Los datos fueron tomados SEMrush

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

De los resultados obtenidos se puede identificar que los medios de comunicación ecuatorianos, a pesar de estar digitalizados, no cuentan con una diversidad en los reportajes o una plataforma adecuada para formatos multimediales.

El periodista en la actualidad debe generar nuevos contenidos que conecten con la emoción y la sensación del usuario en sus textos noticiosos, considerando proximidad geográfica e ideológica. Sin embargo, el grado estético del texto periodístico es definido por el usuario (Guerra, 2005).

El confinamiento que sigue en el mundo entero (2021) y con el avance de la web 2.0, las compañías que brindan servicios de información deben disponer de productos más abiertos a la intervención de los usuarios y esos mismos sean enlazados y utilizados por otros usuarios (Arnal, 2010), así obteniendo prosumidores, es decir lo que consume lo que produce, ya que el usuario busca la noticia, opina y comparte (Hernández, 2012).

6. CONCLUSIONES

Los medios ecuatorianos que se están digitalizando deben crear mejores estrategias publicitarias en sus redes sociales, que puedan aumentar el tráfico orgánico en sus portales webs, además de obtener un web máster que ayude a regularizar algunas variantes, como un diseño de la web que se adapte a cualquier formato de pantalla (*responsive*) y utilice estrategias para lograr un crecimiento significativo de visitas; también un periodista que esté atento a las retroalimentaciones de los prosumidores para poder integrar al usuario al portal del medio comunicativo.

De las estrategias que se mencionaron en los resultados, fueron tomadas en cuenta acorde a lo visualizado en la búsqueda de los portales webs y redes sociales desde el 30 de abril hasta el 28 de mayo. De las visitas realizadas a cada medio, se observó que muchos cuentan con una temática en reportajes título y enlaces, como diario La Hora y El Telégrafo, en cambio en Teleamazonas y el diario El Comercio utilizan publicaciones multimediales que invitan al usuario a enterarse de la información y motivan ingresar al portal para obtener más información.

Los medios que más destacaron y que llegaron a un nivel alto de IAV fueron El Comercio y El Universo, demostrando que estos medios son los más visitados y los que están presentes en la mente de los ecuatorianos, por la variedad de información que se puede obtener. Los mismos han demostrado que sus redes sociales se enlazan con su portal y viceversa, facilitando al usuario acceder a las noticias que están ocurriendo al momento o a un historial.

En cambio, los medios que obtuvieron un puntaje menor a 0.5 son medios que necesitan una mejoría rápida, a pesar de disponer con una cantidad considerable de seguidores en sus redes, esto no asegura que su visibilidad en los motores de búsqueda sea alta, indicando que el tráfico analizado es de forma orgánica (sin pago publicitario).

Los medios digitales no han superado la preferencia de los usuarios por los medios tradicionales en las búsquedas; los resultados demuestran que, pese a que los canales de televisión no utilizan a sus portales web con prioridad en contenido informativo, tienen un mayor posicionamiento SEO, frente a los medios nativos digitales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los datos de institutos y organismos como Mentihno nos ayudan a tener una mirada hacia donde debemos investigar y en este caso a las autoras le permitió aplicar la presente investigación, para buscar los cambios del comportamiento de los medios de comunicación, analizando la aplicación de estrategias, debido a que el paso de la pandemia que inició en el 2020 hizo que muchos medios generen más contenidos en sus portales webs y en sus redes sociales.

8. REFERENCIAS

Arnal, D. M. (2010). Redes Sociales y Web 2.0 en 2009. *Anuario Thinkepi*, *4*(1), 211-216.

Belanche Gracia, D., Casaló Ariño, L. V. y Guinalíu Blasco, M. (2013). Comunicación comercial y boca-oído electrónico en sitios web corporativos: Un análisis desde la perspectiva del Marketing de Relaciones. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa (IEDEE)*, *19*(1), 31-41.

Burgos, C. A. L., Correa, M. D. A. y Rodríguez, C. (2020). Las tecnologías emergentes y su impacto en los constructos sociales. En I. Aznar Díaz, M. P. Cáceres Reche, J. M. Romero Rodríguez y J. A. Marín Marín (Eds.). *Investigación e Innovación Educativa* (pp. 95-108). Dykinson.

Campoverde Boza, D. A. y Rugel Carrera, G. R. (2018). *Implementación de un proceso de análisis de los criterios de evaluación que utilizan los Sitios Web que miden el SEO Rank* [Trabajo de titulación]. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Cárdenas-Arichabala, B., Ávila-Carranza, I. y Tenesaca, S. (2021). *Medios de comunicación en Pandemia*.

Cívico Ariza, A., Cuevas Monzonís, N., Colomo Magaña, E. y Gabarda Méndez, V. (2021). Jóvenes y uso problemático de las tecnologías durante la pandemia: Una preocupación familiar. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, (22), 1204. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i22.1204

Córdova, M. G. (2016). Perfil de los periodistas digitales en Ecuador: Estudio de seis diarios nacionales de información general en su versión digital. *Opción, 32*(7), 746-766.

Costales, J. R. (2013). Medios digitales en Ecuador. Cuántos son y qué hacen. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (122), 111-117.

Cruz, P. (2009). *Comunicación y Migración: Análisis de un proceso de interactividad en los periódicos on line del Ecuador*. Quito, Ecuador: FLACSO.

Gates, B. y Bravo, J. A. (1999). *Los negocios en la era digital*. Barcelona: Plaza & Janés.

Guerra, Y. H. (2005). El texto periodístico en la era digital. Hacia un Nuevo Estatuto Epistemológico del Periodismo. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 11, 45-52.

Hernández, C. (2012, mayo). Prosumidores de Información Periodística En *Tiempos 2.0.* In Congreso de Periodismo Y Medios De Comunicación.

Herrera, H. H. (2012). Las Redes Sociales: Una nueva herramienta de difusión. *Revista Reflexiones*, 91(2).

Iglesias-García, M. y Codina, L. (2016). *Los Cibermedios y la importancia estratégica del posicionamiento en buscadores (SEO*).

Jordán, R., y Panchana, A. (2010). *Los medios de comunicación en Ecuador*. Quito: Universidad Los Hemisferios.

Kemp, S. (2021, 11 enero). Digital 2020: Global Digital Overview. Datareportal – Global *Digital Insights*. Https://Datareportal.Com/Reports/Digital-2020-Global-Digital-Overview.

Larreina, I. A. (2005). Posicionamiento en buscadores: Una Metodología práctica de optimización de Sitios Web. *El Profesional de la Información*, 14(2).

Lopezosa, C., Codina, L., López-García, G. y Corbella-Cordomi, J. M. (2020). Mapa De Visibilidad Y Posicionamiento En Buscadores De Los Principales Grupos Mediáticos Españoles. *El Profesional de la Información*, 29(2).

Luján, D. R. y Romero, M. M. V. (2020). Aplicación de estrategias SEO en la página web Investigacioncientifica.org. *Revista Científica De Comunicación Social*, (2), 62-68.

Michay, D. B. y Rogel, D. R. (2012). Análisis de la empresa informativa impresa y digital de Ecuador. *Razón y Palabra*, (79).

Moya, E. J. G., Escobar, A. G. A. y Remache, K. J. O. (2015). Caracterización del consumidor digital ecuatoriano. *Revista Publicando*, *2*(5), 226-242.

Pavez, G. B. (2017). ¿Qué esperan obtener los jóvenes chilenos de las marcas que siguen en Redes Sociales? *Icono 14*, *15*(2), 9.

Pérez, T. A. (2011). El aprendizaje en la era digital. *Diálogos Educativos*, (21), 3-20.

Ponce, J. P. D. A. (2020). Ranking Digital: Medios de Comunicación en Ecuador 2020. Mentinno - Formación Gerencial Blog. https://Blog.Formaciongerencial.Com/Ranking-Digital-Medios-De-Comunicacion-En-Ecuador-2020/

Punín, M. I., Martínez, A. C. y Rencoret, N. A. (2014). Medios digitales en Ecuador: Perspectivas de futuro. *Comunicar*, 21(42), 199-207.

Rivera, D., Rodríguez-Hidalgo, C. y González, M. P. El Periodismo ecuatoriano en la era digital. María Isabel Punín Larrea, 47.

Rosero, C. S. V. (2020). Calidad periodística y cobertura de la COVID-19 en medios nativos digitales ecuatorianos. *# Perdebate, 4*(1), 110-127.

Salinas, J. (2000). El aprendizaje en la era digital. XXV *Setmana Pedagógica*, 3–20.

Tandazo, C. V. G., Galarza, F. Y. P. y Benavides, A. V. V. (2016). La comunicación estratégica digital en las organizaciones públicas de Ecuador. Estado actual y proyección. *Revista Latina De Comunicación Social,* (71), 211-231.

Valcarce, D. P. y Mallero, C. O. (2021). Análisis del impacto de las Redes Sociales sobre el tráfico web de los cibermedios nativos digitales españoles. *Fonseca, Journal of Communication*, (22).

CAPÍTULO 4

PERIODISMO DE DATOS EN CABECERAS GENERALISTAS: TEMÁTICAS PRINCIPALES, ACTORES Y OBJETIVOS DE PUBLICACIÓN

ALBA CÓRDOBA-CABÚS
Universidad de Málaga

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Debido a su incipiente nacimiento y al desarrollo constante de la tecnología y del entorno digital, en la literatura científica no se detecta una definición exacta del término periodismo de datos. Sin embargo, como apuntan diversos académicos, hablar de esta especialización resulta redundante, pues supone una evolución de disciplinas previas como el periodismo de investigación o el de precisión (Tejedor y Dader, 2011; Crucianelli, 2013; Egawhary & O'Murchu, 2013; Appelgren & Nygren, 2014). El periodismo siempre se ha nutrido de datos para informar, elaborar reportajes, combinar fuentes o contextualizar. Sin embargo, la unión entre la digitalización y la datificación supuso el inicio de una nueva etapa para los profesionales de la información (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013). Estos cambios propiciaron un "giro cuantitativo del periodismo" (Coddington, 2015), con la consolidación de figuras profesionales como el periodista de datos, con "mayor atención en la medición y la evaluación de los resultados" (Anderson, 2015, p. 363). Este perfil genera valor de las cifras en bruto y surge para suplir la falta

de formación estadística de la ciudadanía, ayudándoles a entender los datos y a discernir información relevante escondida en grandes conjuntos numéricos (Gray, Bounegru & Chambers, 2012; Kalatzi, Bratsas & Veglis, 2018).

Una de las definiciones más acertada la planteó Coddington (2015), entendiendo el periodismo de datos como una especialización híbrida, que bebe de otras disciplinas y que engloba aristas de otras áreas como la estadística, la informática o el diseño. Como apuntó Córdoba-Cabús (2020), bajo este término se incluyen aquellos trabajos que implican la gestión de cantidades ingentes de información por parte del periodista.

Pese a la falta de consenso en lo referente al concepto, se identifican tres aspectos fundamentales en todas ellas: exploración de bases de datos, tratamiento y procesamiento de la información numérica y comunicación de los resultados, destacando el poder de las visualizaciones. Esto iría en consonancia con la "pirámide invertida" de Bradshaw (2011), que recoge las cinco etapas a seguir para la elaboración de una pieza de periodismo de datos: compilar, cribar, contextualizar, combinar y comunicar. Un procedimiento que requiere formación por parte del periodista o el apoyo de un equipo multidisciplinar que facilite la labor periodística (Appergren y Lindén, 2020).

1.2. Antecedentes y contexto del periodismo de datos

En base al análisis de la literatura científica, el periodismo de datos emana del periodismo de investigación, del periodismo de precisión y del periodismo asistido por computadora (Córdoba-Cabús y López-Martín, 2021).

El periodismo de investigación surge a finales del siglo XIX y se caracteriza por visibilizar información que determinados sectores de la sociedad –individuos o instituciones– desearían mantener oculta (Córdoba-Cabús, 2018). Esta especialización ganó relevancia a comienzos de los 70 con el caso Watergate – destapado por The Washington Post–, que provocó la dimisión del por entonces presidente de Estados Unidos Richard Nixon.

Por su parte, el periodismo de precisión surge como una evolución del periodismo de investigación, en la que se incorpora el método científico

a la investigación (Dader, 1997). Dader y Gómez-Fernández (1993) sitúan el inicio de esta disciplina en 1967, cuando Meyer – periodista en *Detroit Free Press*– publicó una historia sobre disturbios basada en un cuestionario exploratorio. Sin embargo, en el terreno académico, no fue hasta el año 1973 cuando esta especialización tomó forma, con el lanzamiento del libro *Precision Journalism: A Reporter's Introduction to Social Science Methods*, publicado por el propio Meyer (1973).

A finales de los 80, la evolución tecnológica propició la transformación del periodismo de precisión en el asistido por computadora. Miller (1998) sostiene que en esta práctica destacan la recopilación de datos, el análisis estadístico y la compilación de información por ordenador. Es decir, se introduce el manejo de dispositivos electrónicos para el análisis de las cifras.

Aparentemente no existen diferencias sustanciales entre el periodismo de datos y sus predecesoras. Gray, Bounegru & Chambers (2012) especifican que la distinción reside en el entorno, marcado por el alto volumen de información accesible en Internet. Es decir, la apertura informativa en la red y el surgimiento de nuevas tecnologías que facilitan su análisis e interpretación propiciaron la consolidación de esta nueva etapa o disciplina periodística.

Por tanto, el origen del periodismo de datos se puede vincular a tres elementos clave: "la datificación y la digitalización de la sociedad, la búsqueda de nuevas fórmulas con las que implicar y atraer a la audiencia y la apertura de los gobiernos" (Córdoba-Cabús y López-Martín, 2021, p. 286).

Holovaty (2006) fue el primero en mencionar el concepto, al expresar la importancia de incorporar al periodismo el trabajo basado en datos y la automatización de procesos. Sin embargo, aunque se localizan algunas iniciativas previas, no fue hasta el año 2010 cuando el periodismo de datos comenzó a instaurarse a nivel internacional. Las declaraciones de Berners-Lee –creador de la World Wide Web– en las que consideraba a los datos como el futuro del periodismo y las filtraciones de Wikileaks contribuyeron a su auge (Howard, 2014; Uskali & Kuuti, 2015; Córdoba-Cabús, 2018).

1.3. Los actores del periodismo de datos

Las destrezas, las habilidades y la formación de los equipos de datos es diversa y sus particularidades difieren, principalmente, atendiendo al tamaño de la empresa periodística. Tanto en redacciones pequeñas como en medianas, los periodistas de datos suelen trabajar en solitario o en equipos muy limitados, mientras que en las grandes corporaciones apuestan por grupos multidisciplinares que abarcan diversidad de perfiles profesionales (Appelgren & Nygren, 2014; Fink & Anderson, 2015; De Maeyer et al., 2015).

Especialmente las grandes redacciones han apostado por incorporar a personal que posea una combinación de conocimientos informáticos –diseñadores, desarrolladores y programadores– y periodísticos (Paraise & Darigal, 2012; Gynnild, 2014; De Vuyst, 2018). Sin embargo, redacciones de menor tamaño con recursos limitado optan por la figura transversal o periodista "todoterreno", con capacidad de aprendizaje y facilidad para trabajar en entornos cambiantes (García-Avilés, Carvajal-Prieto y Arias-Robles, 2018). Aquí, el periodista aborda el proceso de producción completo, desde la compilación de la información hasta la comunicación de los resultados. Borges-Rey (2016) apostilla que el éxito de los proyectos de periodismo de datos radica en establecer sinergias entre áreas de conocimiento.

En la literatura científica se detectan diversos trabajos centrados en los actores del periodismo de datos. Loosen, Reimer y Schmidt (2017) examinaron los nominados a los Data Journalism Awards (2013-2016) y corroboraron la presencia mayoritaria de trabajos originados por cabeceras híbridas (40%) –con versión *online* y en papel–. Los autores destacaron los proyectos elaborados en equipos, mientras Young, Hermida y Fulda (2018), mediante el análisis de las piezas canadienses nominadas y premiadas desde 2012 a 2015, observaron un periodismo de datos en solitario, siendo los perfiles más destacados las del editor (59%) y la del diseñador web (10%). Por su parte, Córdoba-Cabús (2020a; 2020b) diseccionó los nominados a los Data Journalism Awards 2019 y 2020 y también señaló a las versiones web de periódicos tradicionales como los principales productores de piezas de periodismo de datos.

1.4. Temáticas y propósitos del periodismo de datos

Wright y Doyle (2019) señalaron a la política como el área temática en la que el periodismo de datos tenía mayor presencia. Ya Teruel y Blanco (2015) recalcaron que los comicios son un terreno idóneo para que el periodismo de datos despliegue todo su potencial. Sin embargo, pese a la consideración tan extendida de que la política es el tema preponderante (Loosen, Reimer & Schmidt, 2017; Stalph, 2017), investigaciones posteriores constatan la transversalidad de la herramienta y su adaptación en consonancia al momento de publicación (Córdoba-Cabús, 2020a). Es decir, el periodismo de datos se presenta como un elemento coyuntural. Prueba de esto es la pandemia derivada del COVID-19, que puso de manifiesto la relevancia de esta especialización y propició el auge de historias basadas en cifras centradas en salud y ciencia (Córdoba-Cabús, García-Borrego y López-Martín, 2020).

En cuanto al propósito de las piezas de periodismo de datos, se demuestra que el principal objetivo de estas historias es informar y reflejar el contenido numérico de forma sencilla y entendible a la ciudadanía (Loosen, Reimer & Schmidt, 2017; Córdoba-Cabús, 2020a; Córdoba-Cabús, García-Borrego y López-Martín, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación persigue examinar el periodismo de datos en España y Estados Unidos. El país americano es el centro de numerosos estudios por ser uno de los países propulsores de esta especialización, considerándose algunas de sus cabeceras más reconocidas como ejemplos de referencia. Por su parte, España se encuentra en un punto ciego en terreno investigador. Las publicaciones vinculadas a este respecto son escasas, especialmente debido a la incipiente apuesta de las cabeceras por el periodismo de datos.

En base a lo expuesto, se plantean los siguientes objetivos subsidiarios:

O1. Determinar la presencia del periodismo de datos en las principales cabeceras híbridas de carácter generalista en España y Estados Unidos.

O2. Definir cuáles son los ámbitos de aplicación de esta práctica, los perfiles profesionales que realizan las piezas y su propósito.

O3. Establecer una comparativa basada en las características en función del origen de las piezas, con la intención de comprobar si difieren los trabajos procedentes de un país con una larga trayectoria de los de uno aún es fase de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos de esta investigación con carácter descriptiva e inferencial, se consideró acertado aplicar un análisis de contenido a los trabajos publicados entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2021 en El País, El Mundo, The New York Times y The Washington Post. En este caso, el universo de esta investigación son todas las historias con datos publicadas durante este periodo en las versiones web de los diarios. Es aquí donde esta especialización o herramienta está más desarrollada y donde ofrece más posibilidades como la interacción (Córdoba-Cabús, 2018).

El análisis de contenido permitiría "descubrir el ADN de los mensajes mediáticos, dado que dicho análisis permite reconstruir su arquitectura, conocer su estructura, sus componentes básicos y el funcionamiento de estos" (Igartua, 2006, p. 181). Como destacó Holsti (1969): "es una técnica de investigación que sirve para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto" (p. 88).

La selección de los medios viene determinada por el alto alcance en la red de sus versiones online –El País, 21%; El Mundo, 14%; The New York Times, 15%; The Washington Post, 12%– y por la confianza que deposita en ellos la ciudadanía –El País, 48%; El Mundo, 45%; The New York Times, 44%; The Washington Post, 43%–. Estas son las cabeceras, en sus respectivos países, con mejores métricas en este sentido (Reuters Institute, 2021).

3.1. Libro de códigos

El análisis de contenido conlleva aplicar una serie de pautas establecidas previamente, que sirvan para medir la constancia con que se manifiestan los puntos de interés en el conjunto de la información seleccionada, en este caso del 1 de enero al 31 de agosto de 2021. Por tanto, para la operacionalización de las variables del análisis de contenido se utilizaron elementos empleados asiduamente en la literatura científica, incorporando consideraciones *ad hoc* acordes al objeto de estudio –especialmente en las categorías de las variables–.

En primer lugar, se recopilaron consideraciones que permitían la identificación de los trabajos examinados –datos de registro–. Aquí se incluyen: el medio, la fecha de publicación, el titular, la sección en la que aparece y la URL.

A posteriori, se examinaron variables centradas en la parte narrativa de las historias. Se determinó la temática tomando como referencia las categorizaciones propuestas por Loosen, Reimer y Schmidt (2017), Tandoc y Soo-Kwang (2017) y Stalph (2017) y se distinguió entre: política; sociedad; economía y negocios; salud, ciencia y medioambiente; educación; deportes; cultura y arte; entretenimiento; y, otros. Asimismo, atendiendo a las especificaciones de Gray, Bounegru y Chambers (2012), se evaluó el propósito o la finalidad de la historia, atendiendo a la siguiente división: informar, persuadir, entretener, explicar, desconocido y otro.

Para identificar los perfiles más demandados en la realización de este tipo de piezas, se registró el número de trabajadores por proyecto (De Maeyer et al., 2015; Loosen, Reimer & Schmidt, 2017) y su categoría profesional. En base a consideraciones propias y a lo planteado por De Maeyer et al. (2015) y Young, Hermida y Fulda (2018) en sus trabajos sobre los premios de periodismo de datos, se distinguió entre: periodista o editor, diseñador, analista de datos, informático, programador y desarrollador, y, otros.

3.2. Análisis de datos

Los datos se examinaron con el software estadístico SPSS (V25.0). Para identificar las diferencias y las similitudes entre España y Estados

Unidos en las variables cualitativas se calculó el estadístico de contraste chi-cuadrado (X^2). En aquellos casos en los que solo contase con un grado de libertad, se aplicaría la corrección de continuidad de Yates (X_y^2). En caso de detectar significatividad ($p \leq 0.05$), se realizó el análisis de los residuos tipificados corregidos y se evaluó el tamaño del efecto (TE) para conocer la dirección de la asociación. Para el análisis de las variables cuantitativas se comprobó, en primer lugar, la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba F de Levene (F) y, posteriormente, se recurrió a la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Esta decisión vino determinada por el tamaño de la muestra y por el incumplimiento del supuesto de normalidad –ratificado mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov–. Para ambas pruebas, cuantitativas y cualitativas, el nivel de confianza se fijó en un 95%.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la muestra

Entre el 1 de enero y el 31 de agosto de 2021 se publicaron un total de 466 piezas de periodismo de datos en las cabeceras seleccionadas. La muestra, ordenada de mayor a menor, quedó dispuesta de la siguiente forma: The New York Times, 143; El País, 119; The Washington Post, 111; y, El Mundo, 93. Mientras la edición *online* de El País se mantiene a la par de las ediciones estadounidenses en cuanto a número de publicaciones, el periódico de Unidad Editorial –uno de los pioneros en ofertar un máster académico vinculado con el periodismo de datos– se distancia en este propósito. Sin embargo, la diferencia no es estadísticamente significativa.

4.2. Temáticas y propósitos más comunes en el periodismo de datos español y estadounidense en 2021

La temática preponderante en las cuatro cabeceras es la vinculada con la salud, la ciencia y el medio ambiente (39,1%). Esta apuesta mayoritaria por este asunto resulta obvia, pues a principios de 2021 ambos países se encontraban sumidos en una ola de coronavirus –la sexta–. Asimismo, pese a celebrarse los Juegos Olímpicos durante el periodo

examinado, el porcentaje de trabajos centrados en deporte no se antoja relevante (7,7%).

Si bien no se localizan diferencias significativas entre países, el test de independencia chi-cuadrado denota cómo The New York Times difiere del resto de cabeceras examinadas en su cobertura [X^2 (24, 466) = 48,365 $p<0,05$]. Mientras The New York Times alberga mayoritariamente piezas sobre salud, en El País, El Mundo y The Washington Post publican en la misma medida trabajos sobre salud y asuntos políticos.

Los temas dominantes en el diario del Grupo Prisa son: salud, ciencia y medioambiente (35,3%); política (31,9%); deportes (10,9%); sociedad (10,1%); economía y negocios (10,1%); entretenimiento (0,8%); y, otros (0,8%). Por su parte, en El Mundo se distribuye de la siguiente manera: salud, ciencia y medioambiente (33,3%); política (30,1%); economía y negocios (19,4%); sociedad (10,8%); educación (4,3%); y, deportes (2,2%).

The New York Times publicó sobre: salud, ciencia y medioambiente (52,4%); política (19,6%); sociedad (9,1%); economía y negocios (9,1%); deportes (6,3%); educación (1,4%); otro (1,4%); y, entretenimiento (0,7%). Mientras, The Washington Post optó por: salud, ciencia y medioambiente (30,6%); política (26,1%); sociedad (15,3%); economía y negocios (10,8%); deportes (10,8%); educación (0,9%); y, cultura y arte (0,9%).

En cuanto al propósito de las piezas, se observa cómo las piezas de periodismo de datos se publican con la intención de informar sobre un asunto (100%) y, a su vez, explicar detalladamente qué ocurre u ocurrió (85%). No se detectan casos cuya finalidad sea entretener o persuadir al lector. El contraste estadístico evidencia la similitud entre países y, de manera pormenorizada, entre cabeceras en este aspecto.

4.3. Perfiles profesionales implicados en la práctica del periodismo de datos

Los proyectos de periodismo de datos publicados durante el periodo seleccionado fueron confeccionados por una media de 3 trabajadores (M= 3,38, DT= 7,88). Si bien, los contrastes efectuados –F de Levene y U de

Mann Whitney– corroboran las diferencias significativas entre países y, además, entre medios. El periódico que aborda este tipo de proyectos con mayor número de trabajadores es el The New York Times (M=5,01, DT= 13,712), a gran distancia de The Washington Post (M=3,61, DT= 3,11), El País (M=2,61, DT= 1,81) y El Mundo (M=1,53, DT=0,80). Las variaciones y el tamaño de las desviaciones típicas denotan la dispersión de los datos, con una distancia amplia entre los valores y la media. En este sentido, la media más representativa y ajustada se corresponde con los diarios españoles. En ellos, la media es más lineal en el total de trabajos publicados.

En su mayoría, los encargados de confeccionar piezas con cifras son periodistas convencionales con habilidades en el manejo de datos (80,6%). Estos se suelen apoyar en profesionales del diseño y las visualizaciones (60,3%), mientras en menor medida recurren a analistas de datos (25,1%) e informáticos, programadores y desarrolladores (9,8%).

Como se observa en la Tabla 1, El Mundo es el medio que presenta menor variedad de categorías profesionales. En él, únicamente aparecen redactores convencionales (91,1%) y perfiles especializados en visualización y multimedia (38,9%). El resto apuesta por distribuir el trabajo entre un mayor número de figuras.

***TABLA 1**. Categoría profesional de los trabajadores implicados en la información*

Perfil	El País	El Mundo	The New York Times	The Washington Post
Periodista o editor	69,5%	91,1%	86,4%	76,6%
Diseño: visualización y multimedia	42,4%	38,9%	65,0%	91,0%
Analista de datos	58,5%	0,0%	12,9%	25,2%
Informáticos, programadores y desarrolladores	17,8%	0,0%	7,1%	12,6%
Otros	0,0%	0,0%	3,6%	0,9%

Fuente: elaboración propia

Las disimilitudes entre cabeceras se evidencian en todas las categorías profesionales contempladas. Los datos reflejan cómo la figura denominada “periodista o editor” predomina en El País (69,5%), El Mundo

(91,1%) y The New York Times (86,4%). Sin embargo, la diferencia porcentual en el diario del Grupo Prisa –el peso está más repartido entre el resto de las especialidades– y el desplazamiento de esta figura a la segunda posición en The Washington Post (76,6%) subraya las diferencias entre medios [X^2 (3, 466) = 19,870 p<0,05].

Algo similar ocurre con los profesionales dedicados al diseño, los análisis efectuados desvelan que el medio influye en su incorporación como autor de la pieza [X^2 (3, 466) = 78,076 p<0,05]. The Washington Post es la cabecera en la que mayor presencia alcanzan (91%), por delante de The New York Times (65%), El País (42,4%) y El Mundo (38,9%).

Respecto al analista de datos, destaca su presencia en El País (58,5%), a gran distancia de The Washington Post (25,2%) y The New York Times (12,9%). El test chi-cuadrado señala que la ausencia de este perfil en El Mundo durante el periodo examinado y el casi residual porcentaje en The New York Times son los que impulsan la desemejanza entre diarios [X^2 (3, 466) = 111,370 p<0,05].

Por último, en cuanto a la incorporación de informáticos, programadores y desarrolladores –de los perfiles más técnicos–, la principal distinción entre cabeceras radica en la apuesta de El País (17,8%). El Mundo no cuenta con este perfil para la confección de piezas de periodismo de datos, mientras en The Washington Post (12,6%) y en The New York Times (7,1%) su aparición es exigua [X^2 (3, 466) = 20,419 p<0,05].

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación presentan fuertes conexiones con trabajos anteriores, pero esta investigación permite profundizar en la práctica del periodismo de datos en dos entornos como el español y el estadounidense. El análisis de contenido aplicado refleja la presencia del periodismo de datos, los ámbitos de aplicación, los perfiles profesionales que abordan las piezas, su propósito y las diferencias y las similitudes en cuanto a su práctica en El País, El Mundo, The New York Times y The Washington Post.

A tenor de los resultados obtenidos, se confirma la apuesta por el periodismo de datos. Las diferencias entre cabeceras en cuanto al número de publicaciones no son sustanciales, si bien, se observa cómo El Mundo publica menor cantidad de historias con datos. Quizás, como se apostilló en trabajos previos (Córdoba-Cabús, García-Borrego y López-Martín, 2020), se deba al abandono de la unidad de datos con la llegada de la pandemia (O1). Pese a ser una tendencia ya evidenciada, resulta especialmente llamativo que uno de los principales medios en ofertar una acción formativa vinculada al periodismo de datos se aleje de esta especialización. Asimismo, no solo se denota este desinterés en el número de publicaciones, sino en la calidad de las piezas con trabajos que se limitan a la visualización de información (Córdoba-Cabús, 2021). Sin embargo, en este sentido, El País realiza una apuesta por el periodismo de datos prácticamente similar a la de los diarios estadounidense.

Las indagaciones en relación con la temática en la que el periodismo de datos recaba mayor presencia distan de las planteadas por Teruel y Blanco (2015), Loosen, Reimer y Schmidt (2017), Stalph (2017) y Wright y Doyle (2019) y casan con las expuestas por Córdoba-Cabús (2020a). El predominio de la salud, la ciencia y el medioambiente corrobora la adaptación de esta herramienta al entorno y se presenta como un elemento coyuntural (O2). Es decir, las piezas responden a las preocupaciones de la audiencia y cubren asuntos candentes en el momento de la publicación. En este caso, el auge de esta temática se corresponde, especialmente, con la sexta ola de coronavirus.

La media de trabajadores implicados en la producción de las historias con datos es superior a tres, distanciándose de los valores alcanzados en investigaciones previas (Loosen, Reimer & Schmidt, 2017; Young, Hermida & Fulda, 2018; Córdoba-Cabús, 2020b). Esta disparidad de cifras se debe, principalmente, a la elevada desviación típica en las cabeceras estadounidenses, lo que evidencia la amplia distancia entre casos.

La práctica del periodismo de datos la realizan, de forma mayoritaria, periodistas tradicionales o editores, por delante de personal especializado en diseño, analistas de datos e informáticos. Aunque la distribución del trabajo varía en función del medio, del análisis se desprende que la figura principal es la del periodista "todoterreno", encargado del proceso

completo desde la recopilación de información hasta su publicación. En la redacción de El Mundo es donde se observa mayor dependencia de esta figura, ya que cuentan con menor disposición de recursos humanos para la práctica del periodismo de datos.

De la misma forma que en Loosen, Reimer y Schmidt (2017), Córdoba-Cabús (2020a), Córdoba-Cabús, García-Borrego y López-Martín (2020), se demuestra que la principal finalidad de las piezas es informar y explicar qué ocurre u ocurrió. El propósito de las historias con cifras responde, al igual que la temática, a las necesidades informativas de la audiencia y trata de suplir las carencias de la ciudadanía en cuanto al análisis e interpretación de los resultados (Gray, Boungru & Chambers, 2012; Kalatzi, Bratsas & Veglis, 2018).

En cualquier caso, parece plausible pensar que los diarios estadounidenses destinan más personal a este propósito, dada la magnitud de sus redacciones y su amplia trayectoria en el periodismo de datos, y que abordarán mayor diversidad de asuntos. Si bien, en base a lo expuesto, esto no se traduce en un periodismo de datos más desarrollado por parte de The New York Times y The Washington Post si se compara con el expuesto por el diario del Grupo Prisa, El País.

Este estudio entraña limitaciones derivadas de la selección de los medios y las historias a analizar. Pese a seleccionar los medios en base a su alcance online y la confianza depositada en ellos en cada país, los resultados no son representativos del total de piezas de periodismo de datos. En aras de profundizar en estos hallazgos y comprobar la aplicación práctica del periodismo de datos, sería interesante ampliar esta investigación en cuanto a medios y variables objeto de estudio, que permitan extraer una radiografía de la estructura y el contenido habitual de las historias con datos.

6. REFERENCIAS

Anderson, C. W. (2015). Between the Unique and the Pattern: Historical tensions in our understanding of quantitative journalism. Digital Journalism, 3(3), 349–363. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976407

Appelgren, E. & Nygren, G. (2014). Data Journalism in Sweden: Introducing new methods and genres of journalism into "old" organizations. Digital Journalism, 2(3), 394–405. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.884344

Appelgren, E., & Lindén, C. G. (2020). Data journalism as a service: Digital native data journalism expertise and product development. Media and Communication, 8 (2), 62–72. https://doi.org/10.17645/mac.v8i2.2757

Borges-Rey, E. (2016). Unravelling Data Journalism: A study of data journalism practice in British newsrooms. Journalism Practice, 10(7), 833-843. https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1159921

Bradshaw, P. (2011). 6 ways of communicating data journalism. In: Online Journalism Blog. https://bit.ly/1Xcq8FQ

Coddington, M. (2015). Clarifying Journalism's Quantitative Turn. A typology for evaluating data journalism, computational journalism and computer-assisted reporting. Digital Journalism, 3(3), 331–348. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976400

Córdoba Cabús, A. (2018). Análisis del periodismo de datos en la campaña electoral del 20D a través de las ediciones digitales de diarios generalistas. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 24(1), 137–154. https://doi.org/10.5209/esmp.59942

Córdoba-Cabús, A. (2020a). Estándares de calidad en el periodismo de datos: fuentes, narrativas y visualizaciones en los Data Journalism Awards 2019. El Profesional de la información, 29(3), 1–11. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.28

Córdoba-Cabús, A. (2020b). Los actores del periodismo de datos de calidad. Los Sigma Data Awards a debate. En: Caldevilla Domínguez, D., Barquero Cabrero, J. D. y Castillero Ostio, E. (coords.). Comunicando en el siglo XXI: Claves y tendencias (pp. 123-134). Valencia: Tirant lo Blanch.

Córdoba-Cabús, A. (2021). Análisis del periodismo de datos practicado en El Mundo durante la primera y la tercera ola del Covid-19. ¿Desplazamiento o adaptación al entorno?. En: Díaz-Campos, J. Martínez-Martínez, L. (coords.). Comunicación en la era postcovid, medios audiovisuales y análisis (pp. 32-41). Madrid: Dykinson.

Córdoba-Cabús, A. y López-Martín (2021). Desafíos de la investigación en periodismo de datos en España. Análisis de la producción científica desde 2006. En: Segarra-Saavedra, J., Herrero-Gutiérrez, J. y Hidalgo-Marí, T. (coords.). De la universidad a la sociedad. Transferencia del conocimiento en el área de Comunicación (pp. 283-300). Madrid: Dykinson.

Córdoba-Cabús, A.; García-Borrego, M. y López-Martín, Á. (2020). El periodismo de datos durante la crisis sanitaria del Covid-19 en la prensa español. RISTI, E35, 325-337.

Crucianelli, S. (2013). ¿Qué es el periodismo de datos?. Cuadernos de Periodistas, 26, 106-124.

Dader, J. L. (1997). Periodismo de precisión: vía socioinformática para descubrir noticias. Madrid: Síntesis.

Dader, J. L., y Gómez Fernández, P. (1993). Periodismo de precisión: una nueva metodología para transformar el periodismo. Anàlisi, 15, 99–116.

De Maeyer, J.; Libert, M.; Domingo, D.; Heinderyckx, F. & Le Cam, F. (2015). Waiting for Data Journalism: A qualitative assessment of the anecdotal take-up of data journalism in French-speaking Belgium. Digital Journalism, 3(3), 432–446. https://doi.org/10.1080/21670811.2014.976415

De Vuyst, S. (2018). Cracking the coding ceiling: Looking at gender construc-tion in data journalism from a field theory perspective. Journal of Applied Journalism and Media Studies, 7(2), 387-405. https://doi.org/10.1386/ajms.7.2.387_1

Egawhary, E. & O'Murchu, C. (2013). Data Journalism Book. London: Centre for Investigative Journalism.

Fink, K. & Anderson, C. (2015). Data journalism in the United States. Beyond the 'usual suspects'. Journalism studies, 16(4), 467-481. https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.939852

García-Avilés, J., Carvajal-Prieto, M. y Arias-Robles, F. (2018). Implantación de la innovación en los cibermedios españoles: análisis de las percepcio-nes de los periodistas. Revista Latina de Comunicación Social, 73, 369-384. https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1260

Gray, J., Bounegru, L. & Chambers, L. (2012). The Data Journalism Handbook. Sebastopol: European Journalism Centre and the O'Reilly Media.

Gynnild, A. (2014). Journalism innovation leads to innovation journalism: The impact of computational exploration on changing mindsets. Journalism, 15(6), 713-730. https://doi.org/10.1177/1464884913486393

Holovaty, A. (2006). A fundamental way newspaper sites need to change. Holovaty.com. http://www. holovaty.com/writing/fundamental-change/

Holsti, O. R. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. London: Reading MA.

Howard, A. (2014). The art and science of Data-Driven journalism. Tow Center for Digital Journalism: Columbia Journalism School. http://towcenter.org/research/the-art-and-science-of-data-driven-journalism/

Igartua, J. J. (2006). Métodos cuantitativos de investigación en comunicación. Barcelona: Bosch.

Kalatzi, O., Bratsas, C. & Veglis, A. (2018). The Principles, Features and Techniques of Data Journalism. Studies in Media and Communication, 6(2), 36–44. https://doi.org/10.11114/smc.v6i2.3208

Loosen, W., Reimer, J. & Schmidt, F. (2017). Data-driven reproting: An on-going revolution? An analysis of projects nominated for the Data Journalism Awards 2013-2016. Journalism, 1-18. https://doi.org/10.1177/146488491773561

Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2013). Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work, and Think. American Journal of Epidemiology, 179(9), 1143–1144.

Meyer, P. (1993). Periodismo de precisión: Nuevas fronteras para la investigación periodística. Barcelona: Bosch.

Miller, T. (1988). The Data-base Revolution. Columbia Journalism Review, 27(3), 35–38.

Paraise, S. & Dagiral, E. (2012). Data-driven journalism and public good: "Computer-assisted-reporters" and "programmer-journalists" in Chicago. New Media & Society, 15(6), 853-871. https://doi.org/10.1177/1461444812463345

Reuters Institute (2021). Digital News Report. https://www.digitalnewsreport.org/

Stalph, F. (2017). Classifying Data Journalism. Journalism Practice, 12, 1332-1350. https://doi.org/10.1080/17512786.2017.1386583

Tandoc, E. & Soo-kwang, O. (2017). Small Departures, Big Continuities?: Norms, values, and routines in The Guardian's big data journalism. Journalism Studies, 18(8), 997–1015. https://doi.org/10.1080/1461670X.2015.1104260

Tejedor, L. y Dader, J. L. (2011). El patrimonio del César ante el Perro Guardián: un análisis de Periodismo de precisión sobre la transparencia económica de los miembros del Gobierno en España. Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 17(2), 431-455.

Teruel, L. y Blanco, E. (2015). La incipiente apuesta por el periodismo de datos en el análisis político y electoral español: las elecciones catalanas de 2015. En: Mateos, C. y Herrero, J. (eds.). La pantalla insomne (pp. 1107-1128). Universidad de La Laguna (Tenerife): Cuadernos Artesanos de la Comunicación. http://bit.ly/2i9U8pB

Uskali, T. I. & Kuutti, H. (2015). Models and Streams of Data Journalism. The Journal of Media Innovations, 2(1), 77–88. https://doi.org/10.5617/jmi.v2i1.882

Wright, S. & Doyle, K. (2019). The Evolution of Data Journalism: A Case Study of Australia. Jounalism Studies, 20(13), 1811-1827. https://doi.org/10.1080/1461670X.2018.1539343

Young, M., Hermida, A. & Fulda, J. (2018). What Makes for Great Journalism? Journalism Practice, 12(1), 115-135, https://doi.org/10.1080/17512786.2016.1270171

PRESENCIA DEL CINE ESPAÑOL EN EL FESTIVAL INTERNACIONAL DE CINE DE MAR DEL PLATA 2008-2018

CARMEN ALCARAZ SANZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Los festivales de cine comenzaron a popularizarse a mediados del siglo XX como una herramienta de promoción de la cinematografía. No obstante, en su desarrollo siempre han estado presente numerosas cuestiones que van más allá del séptimo arte, desde intereses geopolíticos a estrategias culturales e incluso asuntos turísticos o de agenda. Posteriormente fue tomando peso su valor como foro de reunión y de contacto entre los profesionales del medio.

En cualquier caso, estos eventos son un escaparate para autores, productores y demás protagonistas del sector, por lo que la selección en los mismos puede cambiar la trayectoria de un filme, multiplicando sus posibilidades de difusión.

Tal y como se establece en *Film Festivals. From European Geopolitics to Global Cinephilia*, (De Valck, 2008), una de las obras de referencia sobre esta temática, pueden diferenciarse tres fases históricas en el origen de los festivales de cine.

Según la autora, la primera etapa se caracteriza por el surgimiento de los propios festivales, desde 1932 (primera edición del Festival de Venecia) hasta 1968, cuando los movimientos políticos, sociales y culturales generaron transformaciones significativas en la organización de los certámenes.

En la segunda etapa se van conformando como un espacio de relativa independencia en el cual los programadores difunden la cultura cinematográfica.

Durante la tercera etapa y última fase establecida por De Valck (2008), que se inicia a partir de 1980, los festivales de cine proliferan por todo el mundo, tanto a nivel nacional como regional y municipal. Además, se consolida su profesionalización e institucionalización como circuito y surgen los mercados paralelos. Como apunta la investigadora, el resultado de esta etapa significó que, en la actualidad, exista al menos un festival internacional en prácticamente todos los países, así como muchos otros, de diferente índole en cada nación. No obstante, esto ha cambiado en la última década con la crisis económica y el auge de internet y las plataformas de televisión, por lo que habría que incorporar una cuarta etapa más actual (Vallejo, 2014).

En el plano académico, no existe una categorización estandarizada de los festivales de cine. La principal referencia es la que establece la FIAPF (Federación Internacional de Asociaciones de Productores de Filmes), que divide estos eventos según sus características en: competitivos, competitivos especializados, no competitivos, documentales y de cortometrajes.

Los competitivos no especializados son considerados festivales Clase «A» (International Federation of Film Producers Associations, s.f.) y deben cumplir con ciertos estándares como una estructura fija durante todo el año, jurado profesional o información y publicaciones, entre otros requisitos.

Estas exigencias hacen que las productoras y demás participantes en las películas apuesten por la intervención en los mismos como modo de promoción del filme, ya que en la mayoría de los casos la mera selección supone una buena credencial de cara a crítica y audiencia. Así, la cinematografía encuentra en los festivales un excelente modo de autopromoción y visibilidad, convirtiéndose en una oficina móvil del mercado, aumentando en muchos casos el recorrido de algunas producciones y estimulando su presencia en otros circuitos profesionales.

A la hora de contextualizar las producciones españolas en estos circuitos hay que tener en cuenta los retos a los que, según el teórico y director de cine Antonio Saura, se enfrenta el cine patrio desde prácticamente su nacimiento allá por 1895 (Saura y De Mora, 2010). Un mal endógeno que va desde la atomización de las empresas productoras (falta de un

tejido empresarial y desaparición de las productoras pequeñas o medianas), a la dispersión de los núcleos de producción por comunidades (frente a la tendencia mundial a concentrar los polos de producción de audiovisual en regiones concretas), o la escasez de inversión privada y consiguiente dependencia de subvenciones públicas. No obstante, algunos de estos problemas están evolucionando en los últimos años con el cambio de las regulaciones legales y el papel de las plataformas.

Existen actualmente muy pocos estudios que aborden el cine español y los festivales internacionales y prácticamente ninguno dedicado a establecer la presencia del mismo en estos certámenes más allá de referencias puntuales en capítulos o menciones dentro de la investigación de otras áreas relacionadas como *La geopolítica de las coproducciones hispanoamericanas. Un análisis a través de su presencia en los festivales de clase A* de Mar Binimelis Adell (2011), *El uso del marketing cinematográfico en la industria del cine español*, de Rafael Linares Palomar (2008) o *La imagen de España en el Exterior. Estado de la cuestión* de Javier Noya (2002), entre otros.

El artículo que más relación tiene con el proyecto que nosotros planteamos es 'El escaparate de los festivales. Cuestión de visibilidad', de Carlos F. Heredero, historiador, crítico de cine y director de Caimán Cuadernos de Cine. Se trata de uno de los capítulos que conforman la publicación *Industria del cine y el audiovisual en España. Estado de la cuestión (□□□□-□□□8)* (Heredero y Caimán Cuadernos de Cine, 2019), un trabajo desarrollado en el ámbito del Festival de Málaga que busca ser una aproximación a ese 'libro blanco' del audiovisual español que, según los responsables del certamen, deberían impulsar las instituciones responsables.

La presente investigación pone el foco en el Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, contabilizando la presencia dentro del palmarés oficial de largometrajes en competición de películas con producción española en el periodo comprendido entre 2008 y 2018. Los resultados obtenidos se pondrán en relación con aspectos determinantes que conforman la realidad industrial tales como las productoras que sustentan los proyectos, el número de coproducciones o el impacto en taquilla de los filmes premiados. Todo con el objetivo de tomar el pulso a la cinematografía española

en este gran escaparate internacional que supone este certamen, probablemente el más importante de América Latina.

1.1. Los festivales de cine

Como hemos anticipado, los festivales de cine son difíciles de definir debido a su naturaleza multifacética, que responde a múltiples fines en un solo concepto.

María Devesa, Luis César Herrero y José Ángel Sanz (2009), apuntan que los festivales son "un fenómeno complejo con un valor o identidad cultural propia respecto de otros productos culturales". Los autores concretan que no son el resultado de sumar varias manifestaciones artísticas "sino que son un proceso cultural activo, en constante evolución y lejos de encontrar una estructura institucional definitiva" (Devesa *et al.*, 2009, p. 139).

Especificando más estas características, De Valck (2008) define los festivales como "eventos multifunción que crean cánones culturales, proporcionan espacios de exhibición, generan mercados e intercambio comercial, constituyen puntos de encuentro para la industria y la cultura cinematográficas y son atracciones turísticas para las ciudades" (p. 102).

Por su parte, de manera más institucional, FIAPF consideran a los festivales como:

> Proyección de películas de calidad en un lugar donde artistas, directores, productores, distribuidores, exhibidores, exportadores e importadores de cine, financieros, críticos y cinéfilos se reúnen y debaten sobre diversos aspectos del cine, estéticos o ideológicos. El foco central de cualquier festival de cine es dar impulso a las películas independientes […]. Son lugares donde los creadores desconocidos pueden encontrar una apertura y los buenos festivales son los que califican como 'discovery fests', son indicadores no de éxitos sino de talento (Bauer, 2006, p. 4)[1]

[1] En el original: «screening of quality films at a venue where film artistes, directors, producers, distributors, exhibitors, exporters and importers, film financiers, critics and film lovers congregate and discuss various aspects of cinema, aesthetic or ideological. The central focus of any film festival is to give impetus to independent films […]. They are places where unknown creators can find an opening and the good festivals are those which qualify as 'discovery fests', they are indicators not of hits but of talent». (Traducción propia).

Aunque estas definiciones sean generales y desde distintas perspectivas, coinciden en dos puntos clave: la multiplicidad de agendas y actores en juego, con intereses económicos, culturales y políticos.

Sobre la función de exhibición, los festivales sirven como escaparate y para la promoción de formatos poco comerciales, como cortometrajes o documentales, directores noveles y películas independientes que difícilmente se exhibirían comercialmente en otros escenarios.

1.2. El cine español en el panorama internacional

Como explica Román Gubern (2009), a diferencia de lo ocurrido con el cine francés, el español ha tardado muchos años en generar su relato histórico con criterios científicos y dotados de rigor académico.

Estos perjuicios se han debido en buena parte a difusión del tópico de que el cine español era "prácticamente inexistente, o irrelevante, o indigno de merecer un estudio".

Sobre la bondad o maldad de la cinematografía española, el experto recuerda que, mejor o peor, ha sido un espejo de la mentalidad, costumbres, moda y aspiraciones de cada época:

> El cine español ha sido, visto con la debida perspectiva, un verdadero laboratorio en el que, con grandes precariedades, se han vivido repetidos procesos de ocasos y de reactivaciones: en el cine barcelonés, en el madrileño, en los inicios del sonoro, tras la guerra civil, tras la dictadura del general Franco, etc. Y esta atipicidad es la que define su singularidad y, en definitiva, su originalidad y subido interés para la historiografía internacional (Gubern, 2009, p. 18).

No obstante, pese a estas carencias la cinematografía española ha evolucionado notablemente a lo largo de las décadas, dando lugar a movimientos tan relevantes como el Nuevo Cine Español (NCE) en los 60; el aperturismo y la ruptura de los 80; o la calidad y la diversificación de los géneros en los 90, cuando surge una nueva generación de cineastas, catalogados como el Joven Cine Español (JCE).

A pesar de ello, de manera general según Daniel Partearroyo (Partearroyo, 2009) son dos las perspectivas que se pueden tomar al analizar

la presencia de películas españolas en los festivales internacionales de cine en la última década de su estudio.

La primera de ellas se centraría en destacar como grandes hitos para nuestra cinematografía los respectivos triunfos de dos directores que muchas veces se usan para totalizar la repercusión del cine español en el ámbito internacional: Pedro Almodóvar y Alejandro Amenábar.

La segunda perspectiva, sin embargo, expone que la presencia española en el circuito de escaparates planetarios del cine durante la pasada década ha sido "tan difusa como poderosa y tan exaltada como ninguneada". Como el autor matiza, este punto de vista se centra en los logros que han sido eclipsados por las luces y sombras de los nombres oficiales. Una perspectiva que, en nuestra opinión, se descubre como carente de memoria e incapaz de poner los datos en contexto.

En este sentido cabe recordar que la primera película española que participa oficialmente en un certamen cinematográfico internacional se remonta a 1934. Fue en la segunda edición de un Festival de Venecia aún en ciernes, y *Se ha fugado un preso* (Benito Perojo, 1933) obtuvo un Diploma de Honor compitiendo por la Copa Mussolini a la Mejor Película Extranjera con filmes como *Sucedió una noche* (Frank Capra, 1934), *La comedia de la vida* (Howard Hawks, 1934) *Paz en la Tierra* (John Ford, 1934) u *Hombres de Arán: hombres y monstruos* (Robert J. Flaherty, 1934), que finalmente se alzó con el premio.

A partir de ahí, muchas producciones españolas han estado presente en estos concursos, competitivos y no competitivos, generalistas o especializados, en todo el mundo. También se han realizado muestras, ciclos o semanas temáticas tanto del conjunto de la cinematografía nacional como de autores concretos, y muchos profesionales españoles han conformado jurados oficiales.

1.3. La importancia de las coproducciones

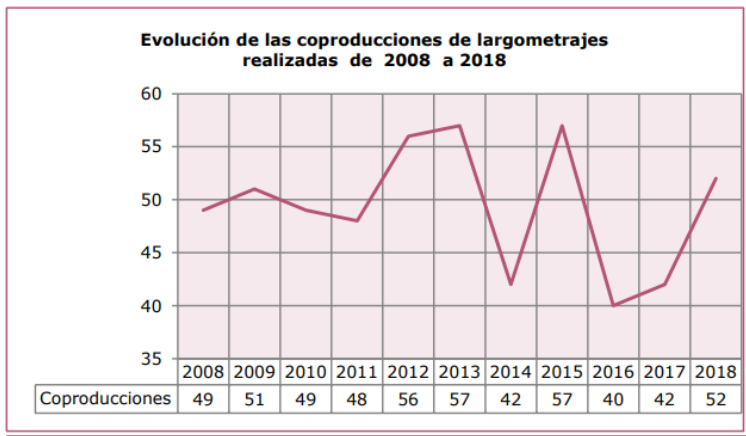
Se entiende por coproducción el producto (película, programa, espectáculo, etc.) realizado o financiado conjuntamente por varias personas, empresas o países. En el caso de la cinematografía, son aquellas películas realizadas en coproducción con empresas extranjeras, que se rigen

por los convenios internacionales aplicables o, en su defecto, por las normas generales establecidas en el Reglamento de la Ley del Cine (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2021).

Las coproducciones internacionales son una fórmula habitual en las industrias cinematográficas europeas para compartir riesgos y costes, y aumentar el tamaño del mercado potencial, algo que debido a la globalización del mercado y el apoyo de organismos europeos y latinoamericanos se ha consolidado en los últimos años.

Para nuestro país, esta fórmula se ha convertido en uno de los modos más eficaces e interesantes de estar presente en los festivales internacionales. En los diez años que abarca esta investigación (2008-2018), se han realizado 543 coproducciones de largometrajes con países extranjeros.

***FIGURA 1**. Evolución de las coproducciones de largometrajes (2008-2018)*



	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Coproducciones	49	51	49	48	56	57	42	57	40	42	52

Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte

Si bien es cierto que en muchos casos las aportaciones de los países se limitan a la parte financiera, sin implicaciones artísticas o culturales, no lo es menos que a nivel empresarial es una fórmula para mejorar la visibilidad y establecer posibles alianzas para futuros proyectos.

En este trabajo hemos establecido una catalogación que considera 'producción propia' aquellas creaciones en las que España participa con el

50 % o más de la financiación y ‘coproducción’ en las que la aportación es menor del 50 %.

Alejandro Pardo ha elaborado una tipología de las coproducciones (Pardo, 2007) que consideramos de gran interés debido al gran número de estas películas que engrosan las cifras del cine español en los festivales internacionales.

El autor clasifica las coproducciones en cuatro categorías: coproducciones (inter)nacionales, coproducciones financieras extranjeras, coproducciones multiculturales y coproducciones orientadas al mercado internacional.

A continuación, describiremos brevemente cada una de estas categorías:

1. Coproducciones (inter)nacionales. En este apartado se incluyen aquellas películas con un genuino sabor local o nacional en sus historias, personajes y puntos de vista, dirigidas por un director español, con personal artístico y técnico nacional y una participación económica española significativa (50% o superior). Además, están rodadas principalmente en el territorio nacional.

2. Coproducciones financieras extranjeras. Están definidas por tratarse principalmente películas ‘no españolas’ en sus historias, argumentos y punto de vista de los personajes, así como por su trasfondo cultural. La participación española es habitualmente mínima (entre el 10% y el 20% habitualmente).

3. Coproducciones multiculturales. Son el resultado no solo de una estricta contribución financiera sino también de un intercambio cultural real. En este caso, la historia, el argumento y los personajes reflejan la naturaleza híbrida de las diversas idiosincrasias unidas de una manera más natural.

4. Coproducciones orientadas al mercado internacional. Incluye aquellas películas principalmente diseñadas para ser comercializadas fuera de nuestras fronteras. Así, se ruedan en inglés con reparto y equipo internacional. A pesar de su reclamo

internacional, la ‘presencia española’ está asegurada gracias a alguna contribución significativa, ya sea el director o la financiación.

En el caso de nuestra investigación, de las 16 películas que componen la muestra solo 3, es decir, el 18.75 % son coproducciones estrictamente coproducciones financieras, con una participación máxima del 20 % y poca o ninguna referencia multicultural. Tal y como apunta Pardo en su análisis, estas coproducciones podrían ser definidas como meramente ‘formales’, en el sentido de que no hay un significativo intercambio creativo o cultural

Si bien es cierto que estos datos son reveladores, no lo es menos que nuestra muestra se limita a las películas seleccionadas o ganadoras de la Sección oficial en competición del Festival de Mar del Plata entre los años 2008 y 2018, por lo que no podemos, ni es nuestra intención, exportar conclusiones generales del estado de las coproducciones españolas.

1.4. El festival de cine de Mar del Plata

El Festival Internacional de Cine de Mar del Plata (MPIFF por sus siglas en inglés) nació en 1954 bajo la presidencia de Juan Domingo Perón. En ese primer momento se concibió como una muestra cinematográfica no competitiva que buscaba resaltar el cine como espectáculo.

Ideada por el subsecretario de Informaciones y Prensa, Raúl Alejandro Apold, buscó darle un fuerte apoyo a la industria cinematográfica nacional y acercar el cine mundial al público argentino (Kriger, 2004).

En su primera edición, reconocida por la FIAPF como categoría “B”, contó con la participación de 18 países, que presentaron 52 largometrajes y 49 cortometrajes entre los cuales se incluían obras como *Juegos de verano* (Ingmar Bergman, 1951), *La ilusión viaja en tranvía* (Luis Buñuel, 1954), *Pan, amor y fantasía* (Alberto de Sica, 1953) o *Música y lágrimas* (Anthony Mann, 1953), así como los trabajos de directores argentinos como Luis César Amadori o Ernesto Arancibia (Mar del Plata | *□º Edición (□□□)*, 2021*)*.

Gracias a esto se inauguró un espacio de interés en el ambiente intelectual y cinematográfico que hizo posible la creación del festival como lo conocemos hoy en día.

La muestra fue suspendida al año siguiente por la dictadura que destituyó a Perón, pero se retomó en 1959 con la organización de la Asociación de Cronistas Cinematográficos de Argentina. A partir de entonces pasó a ser competitiva, incorporando jurados y premios. Como explican desde el certamen, año tras año "los premios fueron ganando prestigio y este creció hasta convertirse en el más importante de América Latina" (Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, s.f.-b).

Las cinematografías europeas estuvieron representadas por los principales movimientos cinematográficos, como la Nouvelle Vague francesa, el cine socialista, el neorrealismo italiano, la cinematografía sueca o el Nuevo cine británico. Igualmente llegaban películas de Estados Unidos y de otras partes del mundo.

Progresivamente, el evento se fue afianzando como un espacio de reflexión sobre los nuevos movimientos cinematográficos, congregando cada año teóricos, periodistas y cineastas de todas las latitudes, desde Paul Newman, a Jean-Paul Belmondo, María Callas, Mario Moreno (Cantinflas), François Trufffaut o Toshiro Mifune, entre muchos otros.

Como explica Triana Toribio, desde su comienzo Mar del Plata se atribuyó el papel de ser un acontecimiento didáctico y auto reflexivo sobre el movimiento de los nuevos cines del país y en general. Para ello, además de generar documentación propia a través de artículos y publicaciones, se buscó un diálogo con otros certámenes similares para lo cual en 1967 se celebró una reunión de cuatro festivales con los directores de Karlovy-Vary, Venecia y Berlín. "Esta línea introspectiva, didáctica y de declaración de principios se ve continuada en 1968 en artículos como '¿Para qué sirve un festival?' donde por un lado se reniega del evento de 1954 al declarar que Mar del Plata empieza en 1959, y por otro lado se subraya el carácter cinéfilo de arte y ensayo con el que quieren ser relacionado" (Triana Toribio, 2007, p. 36).

De 1959 a 1970 se realizaron diez ediciones. En 1964 se mudó temporalmente y por única vez a Buenos Aires y se le denominó Festival

Cinematográfico Internacional de la República Argentina. En el año 1966 un golpe de estado de la dictadura encabezada por el general Onganía suspendió la edición del año siguiente (1967). Se retomó su realización en 1968 con la particularidad de que el presidente del mismo era el coronel Adolfo Ridruejo. En el 1969 el festival se realizó finalmente en Río de Janeiro por decisión de la FIAPF, que entendía que solo debía desarrollarse un certamen para toda América del Sur y no podían convivir ambos. La última edición de esta primera etapa correspondió a la organizada en 1970, presidida nuevamente por el citado militar. La dictadura suspendió el encuentro y no se volvió a hablar del mismo por 25 años (Cholakian, 2021). Si bien hubo algunos intentos de reactivarlo, no sucedió hasta 1996, cuando regresó completamente renovado. Retomar el festival fue una política que tenía el valor de reponer la presencia del cine nacional en las salas, que vivía sus peores momentos, y recuperar la relación con el mercado internacional perdido durante varias décadas.

En esta nueva etapa el certamen accede a la categoría «A», la más alta asignada por el FIAPF. Asimismo, cabe destacar que su resurgimiento se enmarca en un contexto mucho más amplio de reconfiguraciones del campo cinematográfico en Argentina a partir de la década de 1990: proliferación de escuelas de cine y su profesionalización, nuevas leyes que protegían el cine nacional, nuevas producciones y estéticas (Nuevo Cine Argentino) y el surgimiento también en 1999 del Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente (BAFICI) (Alonso, 2018).

1.4.1. Objetivo y requisitos de participación

Como indica en su reglamento, este festival tiene como objetivo "estimular y facilitar encuentros entre integrantes de la cinematografía nacional e internacional y presentar películas de todos los géneros, acompañadas por sus representantes, para contribuir al desarrollo de la cultura y al progreso y difusión de la industria audiovisual" (Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, s.f.-c)

Sobre los requisitos de participación:

- La inscripción de películas en todas las categorías es gratuita y está abierta a las producciones de largo, medio y cortometraje, nacionales e internacionales, de todos los géneros.

- Las producciones deben haber sido terminadas durante los 12 (doce) meses anteriores a las fechas del inicio del Festival.
- No podrán participar aquellas películas o proyectos que estén vinculados con algún miembro de la organización o del Comité de Selección.
- Las películas programadas en cualquiera de las secciones no podrán ser estrenadas comercialmente en Argentina hasta finalizado el Festival. Tampoco podrán ser exhibidas públicamente en otros ámbitos que no sean los del marco del Festival, salvo que subscriban acuerdos con el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) para proyecciones en otras salas cinematográficas del país o para su emisión a través de Cine.ar y Cine.ar Play. Solo las autoridades del Festival podrán decidir acerca de la presentación fuera de estas normas.
- Las películas que hayan competido en festivales fuera de Argentina, anteriores a la fecha de selección para su presentación en Mar del Plata, no están invalidadas para integrar la Competencia.

El festival se compone de las siguientes secciones: Competencia Internacional de Largometrajes; Competencia Latinoamericana de Largometrajes. Participan películas de producción y coproducción latinoamericana; Competencia Argentina de Largometrajes; Competencias de Cortometrajes Latinoamericana y Argentina; Competencia Estados Alterados. Participan películas nacionales e internacionales de largometraje, mediometraje y cortometraje que exploren nuevas formas narrativas y lenguajes cinematográficos innovadores; Competencia En tránsito. Pueden participar de En Tránsito proyectos de largometraje de producción y coproducción argentina y latinoamericana en proceso de realización. Se encuentra abierto a películas de ficción, documentales y experimentales. Esto en suma a las distintas secciones paralelas y eventos especiales.

Respecto a los premios de la Competencia Internacional de Largometrajes, encontramos:

- Premio Astor Piazzolla al Mejor Largometraje
- Premio Astor Piazzolla a la Mejor Dirección
- Premio Astor Piazzolla a la Mejor Interpretación
- Premio Astor Piazzolla al Mejor Guion
- Premio Astor Piazzolla Especial del Jurado

El Jurado podrá otorgar hasta dos Menciones Especiales, indicando la motivación que hace merecedoras de esas menciones a quienes las obtengan. Podrá otorgarse un solo premio ex aequo, que no podrá ser el de Mejor Película. Ninguna película podrá recibir más de dos premios, así como ningún premio podrá ser declarado desierto.

1.5. El cine español en Mar del Plata: una relación histórica

A pesar de las vicisitudes históricas, lo cierto es que España y Argentina son países hermanados por lazos culturales, comerciales, políticos y afectivos, algo que se traslada a su cinematografía. Por ello no es de extrañar que el cine español haya estado presente en el Festival de cine de Mar del Plata desde sus inicios. Prueba de ello es que en la primera edición ya contó con la participación de tres películas españolas en su selección: *Vuelo 7* (Rafael J. Salvia, 1953), *Hay un camino a la derecha* (Francisco Rovira Beleta, 1953) y *Los ojos dejan huellas* (José Luis Sáenz de Heredia, 1952) y entre los invitados estuvo, entre otros, el actor Fernando Fernán Gómez.

Esta participación se ha mantenido a lo largo de todas las ediciones del festival, bien con producciones propias o coproducciones, con la única salvedad de la cuarta edición, correspondiente a 1961[2], en la que no hubo ninguna presencia española.

El primer galardón de la sección oficial internacional a concurso llegó en 1965 con el premio a la Mejor Actriz para Nuria Torray, por *Diálogos de la paz* (José María Font Espina y Jorge Feliu, 1965) y en 1996 *El*

[2] En el año participó dentro de la Muestra Paralela informativa con *Prana* (Raúl Peña, 1969).

Perro del hortelano (Pilar Miró, 1996) se alzó con el Astor de Oro a la Mejor Película.

Desde entonces han sido muchas las veces que las películas españolas han obtenido reconocimiento si bien, en nuestra opinión, el mejor reconocimiento es la propia presencia y en este sentido hay ejemplos notables como la edición de 2015, en la que el cine con producción española contó con una representación de 17 títulos, entre largometrajes y cortometrajes, repartida en 8 secciones, entre ellas cuatro en la Competencia Internacional de Largometrajes.

Además, a lo largo de sus 36 ediciones se han llevado a cabo homenajes a directores como Luis García Berlanga (2011), Basilio Martin Patino (2014) o Fernando Fernán Gómez (2021).

También se han organizado muestras temáticas, como el ciclo 'España Alterada' programado en 2012 por Cecilia Barrionuevo y Marcelo Alderete, que ponía el foco en un cine español más independiente, heterodoxo y radical, conocido como 'Otro Cine Español' (Otros Cine Europa, 2015).

Aunque no profundicemos en los términos de este acuerdo, es necesario apuntar que España y Argentina cuentan con un convenio de colaboración en las producciones cinematográficas y audiovisuales que se remonta a 1969[3] y que ha ido renovándose y ampliándose hasta nuestros días (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales, 2018), propiciando la presencia de la cinematografía de un país en el otro, y por ende en sus festivales.

2. OBJETIVOS

En la realización de esta investigación se han establecido los siguientes objetivos:

[3] El convenio Hispano-Argentino de Relaciones cinematográficas, firmado en Buenos Aires el día 28 de agosto de 1969.

- Elaborar un listado de películas con producción española seleccionadas en el festival durante el periodo de 2008-2018, tanto las ganadoras como las no ganadoras.
- Cuantificar el número de producciones y coproducciones. Con las películas seleccionadas y ganadoras de premios oficiales se elaborará una tabla resumen con los datos de producción diferenciando entre las categorías: 'producción propia', cuando el porcentaje de participación español sea igual o superior al 50%; 'coproducción', cuando el porcentaje de participación español sea inferior al 50%.
- Analizar el género de las mismas a fin de establecer posibles preferencias temáticas.
- Comprobar el impacto sobre la taquilla de las películas ganadoras y no ganadoras.
- Examinar cuáles son las productoras de los filmes. Este objetivo busca observar qué productoras cinematográficas conforman el tejido productivo de los filmes que participan en los festivales internaciones en nuestro país a fin de conocer si la producción se encuentra dispersa o concentrada en un número concreto de empresas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo ha sido eminentemente cuantitativa. Se trata de un sistema de investigación empírico que utiliza datos tangibles de una manera sistemática, organizada y estructurada.

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis formuladas previamente, además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva e inferencial, en tratamiento estadístico y la prueba de hipótesis; la formulación de hipótesis estadísticas, el diseño formalizado de los tipos de investigación; la muestra, etcétera (Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero, 2018).

De este modo, se han contabilizado el número de producciones por año tanto en las películas seleccionadas para la Sección oficial de largometrajes a concurso como las que finalmente lograron alguno de los premios de esta categoría atendiendo a los criterios de 'producción propia' y 'coproducción'. En base a esto se han extraído porcentajes y estadísticas.

Estos datos se han volcado en tablas resumen cuantificadas como la que se expone a continuación.

***TABLA 1**. Películas participantes 2008-2018*

2018-2008		2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	TOTAL
Mar del Plata	Ganadoras PP	1	•	•	•	•	1	•	•	•	2	•	4
	Ganadoras CP	1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	1
	Total Ganadora	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	5
	Nominadas PP	•	•	1	3	1	•	1	•	1	1	1	9
	Nominadas CP	•	•	•	1	•	1	•	•	•	•	•	2
	Total Nominada	0	0	1	4	1	1	1	0	1	1	1	11
	TOTAL por año	2	0	1	4	1	2	1	0	1	3	1	16

Nota: En la siguiente tabla se muestra un resumen cuantificado de las películas que han participado en el Festival de Mar del Plata por año, si han sido ganadoras o nominadas, y si se trata de 'producción propia' o 'coproducción'. Para facilitar la comprensión de la misma, solo se ha utilizado el valor 0 (cero) en el total, sustituyéndolo en el resto de las casillas por un el símbolo 'bullet' (•). Además, se observan los años en los que no hubo participación (2017 y 2011).

Pese a ser, como hemos dicho, el enfoque cuantitativo predominante en este estudio, conscientes de su naturaleza compleja, la investigación se ha completado con herramientas propias de enfoque cualitativo. En este enfoque se utiliza la recolección y análisis de datos, sin preocuparse demasiado de su cuantificación; la observación y la descripción de los fenómenos se realizan, pero sin dar mucho énfasis a la medición. Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, no necesariamente al principio. Su propósito es reconstruir la realidad, descubrirlo e interpretarlo. Esta perspectiva se ha empleado principalmente para determinar la aportación cultural española en los filmes a través del análisis completo de su ficha técnica, atendiendo de manera participar a la sinopsis de esta.

Con la combinación, en diferentes porcentajes, de ambas metodologías, se ha buscado ofrecer una aproximación al estudio que no pretende más que ser una puerta de entrada a futuras ampliaciones de este, ya que es una cuestión poco investigada y de gran interés, a nuestro parecer.

TABLA 2. *Ficha de La isla del viento (□□□)*

Título de la película (Original y español)	La isla del viento	
Ficha técnica	**Año**	2015
	Duración	105
	Género	Drama Biográfico
	Nacionalidad	España
	Idioma	Español
	Director	Manuel Menchón
	Guion	Manuel Menchón, Dionisio Pérez, José Javier Rodríguez Melcon
	Reparto	Víctor Clavijo, José Luis Gómez, Ciro Miró, Ruth Armas
	Música	Santiago Pedroncini
	Fotografía	Alberto D. Centeno
	Montaje	Alejandro Lozano
	Casting	
	Basada en la obra	Biografía de Miguel de Unamuno
Producción	**Países participantes**	España y Argentina
	Productoras	Mgc Marketing Mediagrama Motoneta Cine 16M.Films
	Productoras españolas	Mgc Marketing Mediagrama
	Con la participación	
	Participación española en la producción (coproducción)	70%
	Lugares de rodaje	Cádiz: Puerto - Salamanca: Salamanca - Buenos Aires - Las Palmas: Fuerteventura Y La Graciosa
Datos económicos	**Total espectadores (España) Datos MEC**	
	Recaudación	
Sinopsis	Retrato de Miguel de Unamuno en su exilio majorero. Un análisis de los por menores de lo que fue una experiencia que produjo una profunda transformación en el escritor bilbaíno.	

Nota: En la tabla que aparece a continuación se muestra como ejemplo la ficha elaborada para la película *La isla del viento* (Manuel Menchón, 2015).

Fuente: Ministerio de Cultura y Deporte

En esta ficha aparece el grueso de los datos de interés de la misma, desde el reparto a la producción, los datos económicos o la sinopsis. El estudio

de cada una de estas fichas es necesario para poder contextualizar cada película y realizar un análisis veraz.

4. RESULTADOS

Estos datos y las posteriores conclusiones extraídas son resultado de diferentes procesos de recopilación de información de las fuentes documentales, así como del análisis de estos.

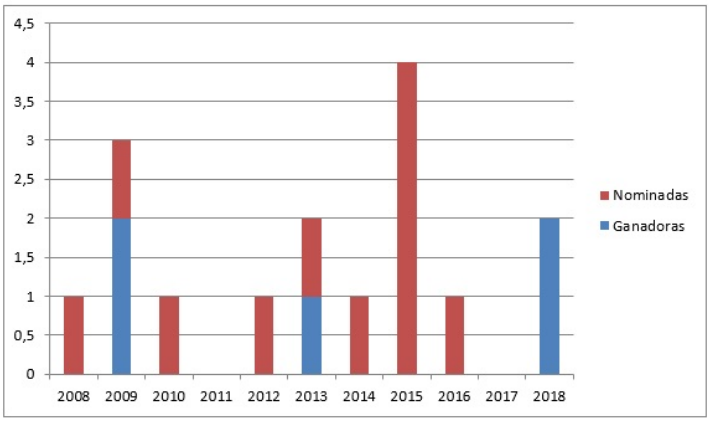
Los principales aspectos que abordaremos a continuación son de carácter cuantitativo y reflejan el número de películas con producción española nominadas y premiadas en la Sección oficial de largometrajes a concurso del Festival por año; el número de coproducciones y producciones propias en la Sección oficial de largometrajes a concurso del Festival por año; los países con los que se ha coproducido y un resumen con los principales datos de interés de las películas ganadoras y nominadas.

FIGURA 2. *Películas que componen la muestra*

Año	Producción propia		Coproducción	
	NOMINADA	GANADORA	NOMINADA	GANADORA
2008	***El canto de los pájaros***			
2009	***Un mal día para pescar***	***El cuerno de la abundancia*** ***V.O. S***		
2010	***Todos vosotros sois capitanes***			
2011				
2012	***El muerto y ser feliz***			
2013		***La herida***	***La jaula de oro***	
2014	***No todo es vigilia***			
2015	***El apóstata*** ***La isla del viento*** ***O futebol***		***Eva no duerme***	
2016	***La reconquista***			
2017				
2018		***Entre dos aguas***		***Belmonte***
Total	9	4	2	1

Nota: En esta figura se realiza una compilación de la totalidad de las películas que componen la muestra divididas entre producción propia (con participación española del 50 % o más) y coproducción (con menos del 50 % de participación española) y, cada una a su vez, entre 'nominada' y 'ganadora'.
Fuente: Elaboración propia

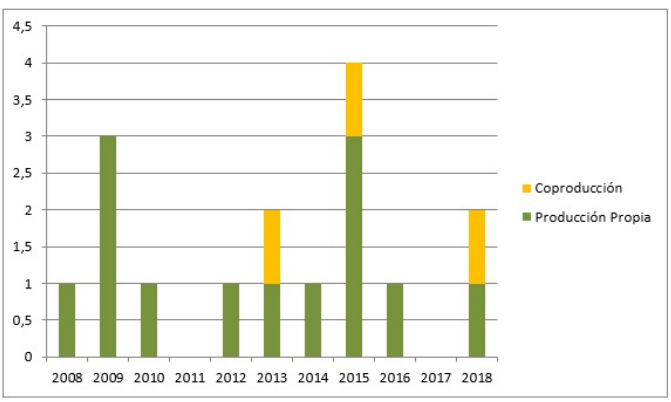
FIGURA 3. *Gráfica de las películas nominadas y ganadoras con participación española en la Sección oficial competitiva de largometrajes del Festival de Mar del Plata por año.*



Fuente: Elaboración propia

La gráfica indica cómo, de las 16 películas que componen la muestra, cinco obtuvieron finalmente galardón, dos de ellas coincidiendo en el mismo año en dos ocasiones (2009 y 2018). Asimismo, se aprecia que, en dos ediciones, correspondientes a 2011 y 2017, no hubo representación española entre las películas seleccionadas para la Competencia Internacional de Largometrajes.

FIGURA 4. *Gráfica de producciones propias y coproducciones españolas en la Sección oficial competitiva de largometrajes del Festival de Mar del Plata por año.*



Fuente: Elaboración propia

La participación española en este certamen se da principalmente a través de producciones propias (es decir, con participación de más del 50 %) que componen el grueso de la muestra salvo en tres ocasiones correspondientes a los años 2013, 2015 y 2018.

FIGURA 5. *Tabla de películas, países coproductores y porcentaje de partición de España en las mismas organizada por año.*

Año	**Película**	**País**	**Porcentaje España**
2009	Mal día para pescar	Uruguay	70
2009	El cuerno de la abundancia	Cuba	70
2012	El muerto y ser feliz	Argentina y Francia	70
2013	La jaula de oro	México	20
2014	No todo es vigilia	Colombia	79
2015	El Apóstata	Francia y Uruguay	50
2015	La isla del viento	Argentina	70
2015	Eva no duerme	Francia y Argentina	10
2018	Belmonte	Uruguay	10

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los países con los que produce España, tanto como principal productora como asociada, es curioso que predominan tres: Argentina, Uruguay y Francia, con participación en tres películas cada uno. Esto responde a una lógica territorial, en el caso de Argentina, el país anfitrión, y

Uruguay, país vecino en el que además ejerce una gran influencia; y cinematográfica, ya que Francia es una de las principales industrias fílmicas y siempre está entre las diez primeras posiciones en los rankings de los principales países productores mundiales, algo que se deja ver en este trabajo.

FIGURA 6. *Tabla con la información completa (según los objetivos) de las películas ganadoras y nominadas.*

Premiadas:

Año	Pelicula	Premio	Premiado	CP/PP	Temática	Espectadores en España	Recaudación en España	Productoras españolas
2009	El cuerno de la abundancia	Premio del jurado	Juan Carlos Tabío	PP	Drama	63 670	366 335,53 €	Realizaciones Audiovisuales: Film Stock
2009	V.O.S.	Mejor guion	Cesc Gay	PP	Comedia	31 297	189 695,24 €	Imposible Films: Marta Esteban Roca
2013	La herida	Mejor actriz	Marian Álvarez	PP	Drama	30 101	164 972,78 €	Encanta Films; Fernando Francs García; Kowalski Films; Pantalla Partida; Elamedia
2018	Entre dos aguas	Mejor película	Isaki Lacuesta	PP	Drama	27 464	147 022,32 €	La termita Films; Mallericj Films Paco Poch; Bteam Prod; All go movies, SLU
2018	Belmonte	Mejor Guion	Federico Veiroj	CP	Drama	18	48 €	Ferdydurke Films

Nominadas:

Año	Película	CP/PP	Temática	Espectadores	Recaudación	Productoras españolas
2008	El canto de los pájaros	PP	Tragicomedia	2751	16 216,3 €	Andergraun Films, SL; Eddie Saeta
2009	Mal día para pescar	PP	Drama	19 263	113 075,95 €	Telespan 2000, SL; Baobab 66 Films
2010	Todos vosotros sois capitanes	PP	Ficción	890	4608,7 €	Zeitun Films
2012	El muerto y ser feliz	PP	*Road movie*	6192	32 991,31 €	Iconica, SA; Lolita Porducciones Cinematográficas; Eddie Saeta
2013	La jaula de oro	CP	Drama	6762	35 989,39 €	Castafiore Films
2014	No todo es vigilia	PP	Documental	265	1825,4 €	El dedo en el ojo, SL; Televisión autonómica de Aragón; Sociedad Mercantil Corporación de Radio Televisión Española
2015	El Apóstata	PP	Ficción	3560	21 825,05 €	Ferdydurke Films
2015	La isla del viento	PP	Biográfica	5129	30 123,52 €	MGC *Marketing* Producción y Gestión Cultural, SL; Mediagrama, SL
2015	O futebol	PP	Documental	287	1022,84 €	Dok Films
2015	Eva no duerme	CP	Drama	889	4230,03 €	Films Stock Investment, SA
2016	La reconquista	PP	Ficción	7699	43 380,11 €	Los ilusos films, SL

Fuente: Elaboración propia

Las películas ganadoras reparten sus premios entre las categorías de mejor guion, para *V.O.S.* (Cesc Gay, 2009) y *Belmonte* (Federico Veiroj, 2018); mejor actriz para Marian Álvarez por *La Herida* (Fernando Franco, 2013); premio del jurado para *El cuerno de la abundancia* (Juan Carlos Tabío, 2008) y mejor película para *Entre dos aguas* (Isaki Lacuesta, 2018).

La temática de los filmes que componen la muestra es bastante variada, compartiendo liderato el drama y la ficción con tres películas para cada género, seguida del documental. El resto de los temas son la tragicomedia, el *Road movie* y la Biografía.

En lo que respecta a espectadores y taquilla, la película con mayor recaudación fue *El cuerno de la abundancia* (Juan Carlos Tabío, 2008) y

la que obtuvo peor caja y número de espectadores fue *Belmonte* (Federico Veiroj, 2018). Esto es curioso porque, como hemos visto, ambas películas forman parte de la selección de premiadas.

Sobre las productoras, solo Eddie Saeta y Ferdydurke Films participan en dos producciones, el resto exclusivamente cuenta con una película en la muestra.

5. DISCUSIÓN

Existe poca documentación sobre el papel de los festivales de cine internacionales y prácticamente ninguna sobre el cine español en ellos. Por ello esta investigación, si bien recopila material teórico de muchos autores que han abordado diferentes aspectos relacionados, viene a establecer una nueva base sobre la que trabajar, aportando resultados como el estilo de película más preciado fuera de nuestras fronteras o los países con los que se establecen un mayor número de relaciones de coproducción.

6. CONCLUSIONES

La cinematografía española está muy presente en el Festival de Cine de Mar del Plata, tanto en la sección Competitiva Internacional de Largometrajes como en otras secciones oficiales y paralelas.

En la década investigada 16 películas con producción española fueron seleccionadas para la sección oficial, estando presente en todas las ediciones salvo en dos (2011 y 2017).

Existe una notable variedad de temas en la muestra, aunque predominan levemente el drama y la ficción.

Se perciben referencias culturales identificables en la mayoría de las películas seleccionadas.

Las películas con participación española seleccionadas por este festival son principalmente de producción propia (13) frente a las coproducciones (3).

En relación a los premios, 5 películas lograron galardón en las categorías de mejor guion (2), mejor actriz (1), mejor película (1) y Premio del jurado (1).

No se aprecia relación entre la recaudación en taquilla y los premios obtenidos.

Hay mucha una gran diversidad de productoras y solo dos, Eddie Saeta y Ferdydurke Films, participan en más de un filme.

Sobre los países con los que colabora España en las producciones destacan 3 predominan: Argentina, Uruguay y Francia, con participación en 3 películas cada uno. El resto de los países (México, Cuba y Colombia), solo colaboran en un trabajo cada uno.

7. REFERENCIAS

Alonso, J. M. (2018). *Públicos de cine e investigación aplicada. Un abordaje empírico y cuantitativo de los asistentes al Festival Internacional de Cine de Mar del Plata (MPIFF)* [Trabajo fin de máster]. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Binimelis, M. (2011). *La geopolítica de las coproducciones hispanoamericanas. Un análisis a través de su presencia en los festivales de clase A (1997-2007)* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira y Virgill. Tesis en red.

Cholakian, D. (2021, 16 de noviembre). *Mitos, estrellas y películas: una historia del Festival de Cine de Mar del Plata*. Infobae. https://bit.ly/362YrNF

De Valck, M. (2008*). Film festivals: From European geopolitics to global cinephilia* (2.ª ed.). Amsterdam: University Press.

Devesa, M., Herrero, L. C. y Sanz, J. Á. (2009). Análisis económico de la demanda de un festival cultural. *Estudios de economía aplicada*, *27*(1), 139-160.

El Otro Cine Español asalta el Festival de Mar del Plata. (2015, 15 de octubre). Otros Cines Europa. https://bit.ly/34x7OEU

Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. (s. f.-a). 1º Edición (1954). https://bit.ly/3J3lpjD

Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. (s.f.-b). Historia. https://bit.ly/3vOnyyj

Festival Internacional de Cine de Mar del Plata. (s.f.-c). Reglamento. https://bit.ly/3pNumIM

Gubern, R. (coord.). (2009). *Historia del cine español*. Cátedra.

Heredero, C. F. y Caimán Cuadernos de Cine (eds.). (2019). *Industria del cine y el audiovisual en España. Estado de la cuestión (2015-2018*). Festival de Cine de Málaga e Iniciativas Audiovisuales.

International Federation of Film Producers Associations. (s.f.). International Film Festivals. http://www.fiapf.org/intfilmfestivals.asp

Kozak, D. (ed.). (2015). *La imagen recobrada. La memoria del cine argentino en el Festival de Mar del Plata.* Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, Incaa.

Kriger, C. (2004). Inolvidables jornadas vivió Mar del Plata. Perón junto a las estrellas. *Archivos de la Filmoteca*, (46), 118-131.

Linares Palomar, R. (2008*). El uso del marketing cinematográfico en la industria del cine español* (número de publicación 10115/5025) [Tesis doctoral]. Universidad Rey Juan Carlos.

Ministerio de Cultura y Deporte. (s.f.-a). *Coproducir con España*. https://bit.ly/3hVMTOW

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Noya, J. (2002). *La imagen de España en el Exterior. Estado de la cuestión*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

Pardo, A. (2007). Coproducciones internacionales españolas: ¿estrategia financiera o expresión multicultural? *Comunicación y sociedad*, *XX*(2), 133-173.

Partearroyo, D. (2009). El cine español del nuevo milenio en los festivales internacionales. *We love cinema*. https://bit.ly/34T8ZhU

Saura, A. y De Mora, R. (2010). *La presencia del cine español en el mercado internacional.* Fundación Alternativas.

Triana Toribio, N. (2007). El festival de los cinéfilos transnacionales: Festival Cinematográfico Internacional de la República Argentina en Mar del Plata, 1959-1970. *Secuencias, 25,* 25-45.

Vallejo, A. (2014). Festivales cinematográficos: en el punto de mira de la historiografía fílmica. *Secuencias*, 39, 11-42.

CONTROL, MANIPULACIÓN Y CENSURA DURANTE LA CATÁSTROFE DEL PRESTIGE. LA INFLUENCIA DEL PODER POLÍTICO EN LA COBERTURA INFORMATIVA DEL DESASTRE AMBIENTAL

ISABEL LEMA BLANCO
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA COBERTURA INFORMATIVA DEL DESASTRE AMBIENTAL EN ESPAÑA: FENÓMENOS DE MANIPULACIÓN Y AUTOCENSURA

Cuando ocurre un desastre ambiental –siempre que exista una situación de libertad de prensa– se produce un aumento razonable del interés de la audiencia, por encima de otras noticias políticas o sociales. Los desastres ambientales se caracterizan por su rápida distribución y la intensa atención mediática que conllevan (Cottle, 2000; Taylor et al., 2000; Miller & Riechert, 2000). Además de focalizar y amplificar la atención sobre un problema, los medios contribuyen a crear representaciones de la realidad que sirven a los individuos para interpretar los acontecimientos que suceden en su entorno.

Bajo estas circunstancias, la información no contribuye solo a configurar la opinión de la gente sobre el riesgo, sobre las causas que lo han provocado o sobre las actuaciones de las instituciones implicadas, sino que puede generar una reacción social ante la incertidumbre, concienciando a la población sobre los verdaderos riesgos (Cheng y Humanes, 2002; Igartúa Perosanz, 2002), conminando a la ciudadanía a tomar decisiones o actuar de determinada manera (García-Mira et al., 2006, 2007; García Mira y Lema Blanco, 2013).

La literatura científica ha estudiado la cobertura informativa de diversos riesgos ambientales acontecidos mundialmente como es el caso, por ejemplo, de los accidentes de Chernóbil y Three Mile Island (Rubin, 1987; Friedman et al., 1987), el riesgo de la plataforma Brent Spar (Hansen, 2000); los vertidos del Exxon Valdez (Anderson, 2002), o el hundimiento de la plataforma Deep Water (Turcotte et al., 2017) entre otros. Estos estudios han explorado las estrategias adoptadas por los medios ante el hecho noticioso, los discursos representados en los mismos, (ej. selección de las fuentes), así como las limitaciones bajo las cuales trabajan los profesionales de los medios. Así, el discurso mediático sobre el riesgo ambiental parece estar, en gran medida, dependiente del discurso oficial, existiendo una clara desigualdad en la presencia de una pluralidad de voces alternativas en la prensa (ej. expertos, población, grupos sociales), lo que influye en la representación simbólica de los asuntos públicos (Anderson, 2002).

En el ámbito español, autores como Cheng y Humanes (2002), Elías (2001) o Montero Sandoval (1999) investigaron la cobertura informativa sobre el desastre provocado por el vertido de residuos mineros provocado por el derrumbamiento de la balsa de Bolidén en el entorno del Parque Nacional de Doñana en 1998. Los hallazgos de estos estudios confirman la influencia que ejercen los gabinetes de comunicación institucionales en la prensa española, predominando la presencia del poder político frente a las fuentes científicas. Como la opinión de los científicos independientes era muy crítica, todas las opiniones científicas fueron canalizadas a través de un organismo científico dependiente del gobierno central, el CSIC, representando un claro intento de manipulación del mensaje (Elías, 2002).

El tratamiento informativo de un desastre ambiental puede estar también condicionado por la línea editorial e intereses particulares de los propietarios del medio. Esta máxima queda perfectamente retratada en otro caso de manipulación informativa con el telón de fondo de un desastre ecológico, como es la contaminación de la bahía de Huelva. El estudio realizado por Tellechea Rodríguez (2002) muestra un caso de manipulación y censura informativa que se generaba desde el periódico local Huelva Información, cuyo accionariado del medio estaba constituido

por un elenco de empresarios vinculados a la industria química causante de altos índices de contaminación en la bahía de Huelva. También la publicidad puede producir conflictos entre la labor del periodista y la dependencia de sus anunciantes, lo que lleva a situaciones de auténtico servilismo de las empresas informativas y autocensura de los periodistas (Tellechea Rodríguez, 2002).

1.2. La catástrofe ambiental del *Prestige* y su impacto sociopolítico

El 13 de noviembre de 2002, el *Prestige*, un petrolero monocasco de veintiséis años, cargado con 77.000 toneladas de fuel, lanzaba un SOS frente a las costas de A Coruña (España). Mientras el barco zozobraba y las primeras manchas de fuel comenzaron a llegar a las playas de la Costa da Morte, las autoridades políticas fueron incapaces de tomar una decisión que minimizase el riesgo de catástrofe ecológica (Barreiro Rivas, 2003). Una semana después, el buque se partió en dos y se hundió, vertiendo más de 64 mil toneladas de chapapote que contaminaron el litoral de Galicia, Asturias, Cantabria, País Vasco, así como también del sur de Francia y el norte de Portugal causando numerosas pérdidas económicas (González-Laxe, 2013).

El *Prestige* significó una "larga y dolorosa" crónica de desprestigio político" e intento de manipulación informativa (Pita, 2002). Las autoridades trataron de minimizar el riesgo del accidente, ocultando información relevante sobre el alcance del desastre ecológico a la ciudadanía (Sánchez Pombo, 2013). A modo de ejemplo, el por aquel entonces viceprimer ministro Mariano Rajoy, negó en repetidas ocasiones que el barco hundido estuviese vertiendo fuel, denominando «hilillos de plastilina» a una manera negra que se cuantificó en 125 toneladas de chapapote diarios que llegaban a las costas gallegas (Pita, 2002). La misma estrategia fue adoptada por la Xunta de Galicia gobernada por el también popular Manuel Fraga.

Ante esta situación, algunos medios locales comenzaron a desconfiar de las fuentes oficiales españolas acudiendo, por consiguiente, a fuentes del Le Cedre francés o del gobierno portugués para aportar una visión más fidedigna del riesgo de la catástrofe ambiental (Sánchez Pombo, 2013).

En Galicia, los diarios La Voz de Galicia y El Faro de Vigo realizaron un alto el esfuerzo editorial, que se hizo patente en el número y tratamiento de las portadas, reportajes, crónicas, y, sobre todo, del género opinión (cartas, artículos y viñetas gráficas) que dieron la medida de la repercusión social del *Prestige* (Agraso et al., 2004). Si bien la cobertura informativa de la catástrofe del *Prestige* batió récords de presencia en las portadas de los medios impresos, convirtiéndose en la noticia del año 2002 (Agraso et al., 2004), El *Prestige* significó también la toma de conciencia, por parte de la población, "de los espejos distorsionados" con los que algunos medios reflejaron la realidad (Puñal, 2003).

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objeto conocer en profundidad las experiencias, vivencias y circunstancias que rodean el tratamiento informativo de la catástrofe ambiental del *Prestige*, abordando la perspectiva personal del periodista como mediador entre la "realidad" y la sociedad, en el desempeño de su profesión. Se definieron tres objetivos específicos, como se describen a continuación:

1. Analizar el contexto sociopolítico en el que desarrollaron su trabajo profesional
2. Estudiar el tratamiento informativo del *Prestige*, atendiendo a cómo los periodistas afrontan la cobertura de una catástrofe ambiental en términos de responsabilidad y ética profesional.
3. Explorar la autopercepción de los periodistas de su papel como educadores y mediadores en una situación de desastre ecológico y conflicto sociopolítico.

Para los fines de este artículo, se abordará el primero de los objetivos específicos, concretamente, profundizar en el conocimiento del contexto profesional, social y político en el que los periodistas desarrollaron su trabajo, identificando aquellos fenómenos de limitaciones al ejercicio de la libertad informativa que condicionó el desempeño de su profesión.

3. METODOLOGÍA

El estudio adoptó el paradigma cualitativo-interpretativo (Flick, 2013), orientado al análisis autorreflexivo que los periodistas acerca de su experiencia durante la crisis del *Prestige*. Se optó por una combinación de técnicas de investigación de entrevistas en profundidad a informantes clave y análisis documental de fuentes expertas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a nueve profesionales de medios de comunicación, del sector público y privado, tanto de la prensa escrita como audiovisuales (tal y como ilustra la Tabla 1, debajo), con implantación en la provincia de A Coruña, por ser ésta donde en primer lugar y con mayor intensidad impactó la marea negra del *Prestige*.

Las entrevistas tuvieron lugar entre los meses de febrero a mayo de 2005. De los 9 participantes, dos fueron mujeres y siete fueron hombres de edades comprendidas entre los 35 y los 60 años. Todos ellos participaron en la cobertura del desastre o contaban con un amplio conocimiento del funcionamiento de su medio durante la catástrofe. En el caso de los medios audiovisuales, se entrevistó a redactores y cámaras de televisión, mientras que, en el caso de los medios escritos, se optó por profesionales con el rol de periodista redactor.

TABLA 1. *Distribución de la muestra de entrevistados según el medio de comunicación*

Medios Públicos		Privados			
Audiovisuales		Prensa Escrita			Audiovisual
RTVE (2)	CRTVG (2)	La Voz de Galicia (2)	La Opinión (1)	Correo Gallego (1)	Grupo Atlas / Telecinco (1)

Se diseñó un protocolo de entrevista que abordó los siguientes tópicos: (i) la cobertura informativa del desastre ambiental; (ii) el nivel de implicación en la cobertura de la catástrofe; (iii) la relación entre el medio de comunicación, las autoridades públicas, las organizaciones cívicas y la plataforma Nunca Máis; (iv) el posible conflicto entre el periodista y su propio medio de comunicación; (v) la percepción de la responsabilidad social y el compromiso ético y profesional que adquirió ante la

catástrofe; (vi) la comprensión de los medios de comunicación como educadores o activadores de la conciencia ciudadana.

Las entrevistas individuales fueron grabadas digitalmente, para su posterior transcripción literal. Cada transcripción fue remitida al entrevistado, para su revisión y validación. Se realizó un análisis de contenido clásico de las entrevistas y las fuentes documentales, a través de un proceso de lectura, codificación y creación de un sistema de categorías como resultado de una táctica mixta, inductiva y deductiva (Miles & Huberman, 1994). Las categorías establecidas a priori (categorías previas) fueron definidas a partir de la revisión teórica. Las categorías emergentes (establecidas a posteriori) se generaron a partir del análisis de las entrevistas. Todas las categorías fueron agrupadas utilizando un método comparativo, y siguiendo un criterio temático, que permitió desarrollar las hipótesis interpretativas.

3.1. Triangulación de datos, fuentes y métodos

Además de la trascripción íntegra y literal de las entrevistas, como primera estrategia de control de la veracidad y rigor del estudio, las transcripciones también fueron retornadas a los protagonistas para que pudiesen verificar su exactitud o para realizar comentarios o aclaraciones complementarias.

En segundo lugar, se realizó una revisión documental de denuncias y comunicados públicos relativos al desarrollo de la labor del periodista durante el *Prestige* de la elaborados por la Asociación de Periodistas Ambientales (APIA), el Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia y el Movimiento por las Libertades Públicas. Finalmente, se consultaron entrevistas realizadas a profesionales de los medios de comunicación que cubrieron la información durante la época del *Prestige*, así como a expertos y académicos (Sánchez Pombo, 2013; Tuñez, 2005).

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio permitieron conocer, en primer lugar, las estrategias de comunicación adoptadas por los poderes públicos, concretamente las políticas informativas desplegadas por la administración

central y la administración gallega durante los primeros meses de la crisis ecológica, informativa y política derivada del hundimiento del *Prestige* frente a las costas gallegas. Así, se han identificado tres tipos de estrategias comunicativas adoptadas por los gobiernos del estado y de la comunidad autónoma en diferentes periodos.

La primera de las estrategias consistió en el intento de "apagón informativo" decretado por las autoridades. Seguidamente, se apostó por una política de sobreinformación, en combinación, en ambos casos, por estrategias de presión política al medio y a los periodistas, como se analiza en el apartado 4.1. de este capítulo. A continuación, en el apartado 4.2., se presentarán los resultados del análisis sobre las circunstancias y el contexto sociopolítico que influyó en la correcta cobertura informativa del *Prestige* en los medios públicos y privados. Se pone el acento en la experiencia personal de los profesionales de los medios comunicación entrevistados en este estudio acerca de cómo los medios fueron capaces de resistir –o no– las aspiraciones de manipulación y censura informativa procedentes de los poderes públicos. Finalmente, el apartado 4.3 aborda los fenómenos de autocensura en la prensa gallega durante el *Prestige*.

4.1. Las políticas de comunicación de los poderes públicos durante el desastre del Prestige.

4.1.1. Estrategia de ocultación y minimización del riesgo de catástrofe: el apagón informativo.

En una situación de crisis e incertidumbre, en la que deberían primar los principios de transparencia, veracidad, inmediatez y honestidad, el Gobierno del Estado y la Xunta de Galicia adoptaron la estrategia informativa de tratar de ocultar la gravedad del problema, decretando el silencio informativo en vez de reconocer el riesgo ambiental y socioeconómico que podría derivarse del accidente del petrolero *Prestige* en las costas gallegas. Dicho "apagón informativo" consistió en la ausencia de información alguna por parte de las autoridades competentes a los medios de comunicación y al conjunto de la ciudadanía sobre el seguimiento de la catástrofe, actuando de un modo descoordinado y aportando opiniones

políticas contradictorias y poco fundamentadas en criterios técnicos y expertos.

Dicha política de silencio informativo fue denunciada en diferentes ocasiones por colectivos de periodistas y reflejado en las propias informaciones. Así, desde el día siguiente al zozobramiento del *Prestige* en A Coruña, algunos periódicos gallegos como La Voz de Galicia, denunciaron la escasa información oficial sobre los pormenores del accidente y el ejercicio por parte de la administración de un férreo control sobre la información publicada. Una vez la marea negra del fuel vertido por el *Prestige* comenzó a llegar a la costa de la provincia de A Coruña, los poderes públicos establecieron severas restricciones para sobrevolar el espacio aéreo de la zona afectada y se dieron órdenes a las capitanías marítimas para que no facilitasen información a los medios, tal y como denunciaron algunos medios y colectivos ciudadanos.

Así, el colectivo gallego Movimiento por los Derechos Civiles realizó una petición formal en diciembre de 2002, ante el Parlamento Europeo, para que investigase las limitaciones y prohibiciones que se impusieron a los medios de comunicación que cubrieron el desastre del *Prestige*, y denunció diferentes prohibiciones a la libertad de información por parte de las administraciones central y gallega, como la prohibición a los voluntarios del Centro de Recuperación de la Fauna Salvaje de Oleiros de comunicar cifras de ejemplares muertos a causa de la marea negra o el intento de prohibir a una colaboradora de la responsable de la Comisión de Medio Ambiente de la UE que viajase con una cámara de televisión; como ilustra la Figura 1.

De igual manera, la Asociación de Periodistas Ambientales (APIA) denunciaba a través de un comunicado institucional titulado "la marea negra del *Prestige* mancha también la transparencia informativa" (ver Figura 2) que los responsables políticos habían conculcado "el derecho de estar bien informado que tiene la sociedad, a través de los medios de comunicación", con una política comunicativa regida por la descoordinación y las trabas encontradas por los profesionales para acudir a informes oficiales y fuentes expertas, lo que duplicó los esfuerzos periodísticos por obtener y contrastar datos y opiniones.

Dicha falta de transparencia informativa tuvo como consecuencia el aumento de la desconfianza y el cuestionamiento de cualquier información procedente de fuentes oficiales por parte de los periodistas que cubrían la noticia. Así, según los entrevistados en este estudio, se contrastaban las informaciones oficiales y se recurrían a fuentes oficiales extranjeras para trasladar una información veraz a la ciudadanía acerca de la situación real del barco y, posteriormente, sobre el alcance y avance de las manchas de fuel, reflejando la reacción de los marineros y de la ciudadanía ante el desastre.

FIGURA 1

El Movimiento Por Los Derechos Civiles ha realizado una petición formal al Parlamento Europeo para que investigue las limitaciones y prohibiciones que se impusieron a los medios de comunicación que cubrieron el desastre del Prestige.

Fue apoyada por el europarlamentario Camilo Nogueira y realizada en base al Derecho de Petición recogido en el artículo 44 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. El Movimiento Por Los Derechos Civiles registró el lunes 16 de diciembre, en Bruselas, una petición a la Comisión de Peticiones del Parlamento Europeo para que investigue los siguientes hechos denunciados por los medios de comunicación:

- Presión de la direccion de la CRTVG e y de la TVE-Galicia para que las crónicas que se emitiesen minimizasen los efectos del accidente del Prestige;
- Restricciones para sobrevolar el espacio aéreo de la zona afectada;
- Prohibición, de la Delegación del Gobierno, para que las Capitanías Marítimas facilitasen informació a los medios;
- Prohibición, de Capitanía de Vilagarcía, de que 3 periodistas pudiesen subir a bordo de un pesquero para hacer fotos a Sálvora;
- Prohibición, a los técnicos de Pesca y de Medio Ambiente, de hacer declaraciones;
- Cierre de Puerto de Aguiño a los medios de comunicación;
- Prohibición, a los voluntarios del Centro de Recuperación de la Fauna Salvage de Oleiros, de comunicar cigras de ejemplares muertos a causa de la containación del Prestige;
- Imposición de una cláusula de confidencialidad, al organismo Ifreme, cuando se alquiló el batiscafo Nautile;
- Intento de prohibir a una colaboradora de la responsable de la Comisión de Medio Ambiente de la UE que viajase con una cámara de televisión;
- Cortes de conexiones en directo cuando se daban situaciones que evidenciaban el malestar de la población gallega.

En la petición formulada se solicitan que se les requiera a los gobiernos de Galicia y de España que informe sobre los datos facilitados a los medios de comunicación durante la crisis del Prestige, y sobre las prohibiciones y condicionantes inflingidos a estos medios de comunicación que impidieron que pudiesen realizar libremente su trabajo, así como contrastar los datos recibidos por los medios oficiales para poder informar con veracidad.

Junto a la petición se presentan, entre otros, un artículo remitido y firmado por el director adjunto de "La Voz de Galicia", una crónica remitida y firmada por el subdirector de Informativos de Telecinco, un comunicado del Colegio Profesional de Periodistas de Galicia y escritos emitidos por el Comité de la CRTVG.

Nota de prensa del colectivo gallego Movimiento por los Derechos Civiles (2002)

FIGURA 2. *Comunicado de la Asociación de Periodistas Ambientales (APIA) (2002)*

La marea negra del 'Prestige' mancha también la transparencia informativa

Jueves, 12 de diciembre de 2002. (APIA)

La Asociación de Periodistas de Información Ambiental (APIA) considera que las autoridades, tanto de la Administración central como autonómica, implicadas en el mayor desastre ecológico producido en nuestro país no han actuado con la debida transparencia y diligencia a la hora de ofrecer los datos referidos a la catástrofe. La información no es patrimonio de quien la tiene, y los responsables políticos, en este caso, han hecho dejación de sus funciones al conculcar el derecho a estar bien informados que tiene la sociedad, y que ejerce a través de los periodistas y los medios de comunicación.

Una vez más, ante una situación de crisis, de emergencia extrema, ha sido la descoordinación informativa lo que ha primado. Resulta paradigmático que en esos momentos, cuando más abiertos tienen que estar los canales de comunicación, cuando no debería haber ningún tipo de obstáculo, cuando habría que facilitar al máximo el acceso a informes y testimonios, con el fin de evitar interpretaciones incorrectas en hechos tan complicados, es cuando surgen más trabas y se cierran más puertas a los informadores.

La descoordinación no es buena ni efectiva ni para los que tienen la obligación de informar, ni para la sociedad ni para los periodistas, que ven aumentado, y mucho, su trabajo; sobre todo cuando se dan tantas opiniones contradictorias y cuando se duda de la principal fuente, la gubernamental. Entonces la, por otra parte obligada, labor de investigación se duplica, con la necesidad de obtener y contrastar más datos y opiniones.

A pesar de los frenos puestos, fundamentalmente en las dos primeras semanas de la catástrofe, y de una primera minimización del hecho, los medios de comunicación percibieron desde un primer momento la magnitud del accidente y se volcaron en su divulgación. Probablemente, nunca un hecho, ambiental o no, producido en nuestro país ha copado tantas portadas y páginas de diarios, y tantos minutos de televisión y radio. Se ha dicho que la acción ciudadana ha ido por delante y de la política, y nos atrevemos a decir que la actuación mediática ha ido todavía más de avanzadilla, convirtiéndose en la vanguardia de la movilización popular, al reflejar las verdaderas dimensiones de una catástrofe anunciada.

En siniestros como el que ahora nos ocupa, cobra mayor atención la labor ejercida por los periodistas ambientales. Una especialidad necesaria que deberían contemplar en sus plantillas todos los medios de comunicación puesto que los temas vinculados al medio ambiente tienen cada vez mayor auge e impregnan cada vez más todos los aspectos de la sociedad. Aunque estos especialistas deberían ser demandados no sólo para la labor más convencional de rastreo y difusión de información sino a la hora de participar en debates y tertulias en los que muchas veces sólo se oyen voces escasamente cualificadas.

APIA se creó en el año 1995 y agrupa a ciento treinta profesionales de toda España.

4.1.2. Estrategia de sobreinformación o "bombardeo informativo"

Ante esta situación de descontrol informativo y pérdida de credibilidad, los responsables políticos decidieron cambiar su política comunicativa adoptando una estrategia definida por los entrevistados como de "sobreinformación" o "bombardeo informativo". Esta consistió en la publicación de volúmenes ingentes de información relacionada con temas colaterales o de menor importancia con el objeto de saturar informativamente las agendas de los medios de comunicación. Esta estrategia tuvo un resultado exitoso en el caso de los medios audiovisuales de titularidad pública, así como en la prensa más afín a las estancias gubernamentales, tal y como describe un trabajador de uno de los periódicos más afines a la Xunta de Galicia en la siguiente cita:

> Cuando había informaciones de la Xunta o del Gobierno central, eso se priorizaba, siempre era el argumento de la información oficial y se dejaba en segundo término algo que podía ser más importante (Periodista nº 8. Medio privado. Prensa).

4.1.3. Estrategia de presión a los medios de comunicación y a sus profesionales

En tercer lugar, y de manera simultánea a las anteriores estrategias mencionadas, los responsables de comunicación de la Xunta de Galicia y del gobierno central presionaron a los periodistas que cubrían la noticia para que determinadas informaciones no saliesen a la luz. Como ilustra las siguientes citas de dos periodistas de prensa de A Coruña, los gabinetes de comunicación institucionales realizaban con frecuencia amenazas de carácter profesional, así como de índole judicial o económico, amenazando al medio con la retirada de la publicidad institucional:

> Yo recuerdo un artículo que se publicó tres semanas después que me llama un periodista de la Consellería diciendo: -muchacho, si alguna vez tenías expectativas de trabajar para alguna Consellería del PP ya no tienes ninguna. Y estoy convencido de que le pasó a más gente (Periodista nº 6. Medio privado. Prensa).

> Las llamadas a los medios de comunicación fueron continuas, de que estabas dando una información que era falsa, de que vamos a ir a los tribunales, de no os ponemos publicidad, de que os vamos a boicotear. Estamos hablando del Gobierno de Madrid. Además, Rajoy tenía un jefe de prensa específico para eso en la torre de control. Rajoy tenía un

equipo de Madrid para controlar que no saliera la mancha en los medios (Periodista nº 7. Medio privado. Prensa).

4.2. La cobertura periodística de la catástrofe del Prestige: censura, manipulación y autocensura en los medios públicos y privados gallegos

4.2.1. La manipulación informativa en los medios públicos

Cuando un medio de comunicación tergiversa unos hechos, ocultando acontecimientos relevantes o alterando la realidad, tal actuación puede calificarse de manipulación. Es por ello que la cobertura de los medios de comunicación públicos de titularidad estatal y autonómica fue descrita por todos los participantes en este estudio como manipulación y tergiversación de la realidad de la catástrofe.

Las televisiones públicas –Televisión Española y Televisión de Galicia– se caracterizaron, desde el primer momento de la cobertura del *Prestige*, por seguir las directrices establecidas por la dirección del ente y desde el propio gobierno de la Xunta y Estatal. Estas directrices afectaban, en primer lugar, a los contenidos informativos que se emitían en los telediarios e informativos regionales en los que, en palabras de sus trabajadores, hechos socialmente significativos no fueron recogidos, faltándose al deber de objetividad, y rompiéndose el equilibrio de la comunicación).

Una segunda práctica seguida especialmente en la Televisión de Galicia consistió en la distribución de trabajo entre sus profesionales atendiendo a criterios políticos. En este sentido, la información más sensible como la cobertura de las protestas ciudadanas ante la mala gestión de la crisis, se encargaba frecuentemente a "personal fijo en plantilla que esté dispuesto a cubrir esa noticia interesadamente" o a periodistas contratados en condiciones precarias, a los que se les indicaba el enfoque que debía adoptar la noticia. Se conseguía, así, que el periodista que padecía una situación de precariedad laboral no se plantease ningún tipo de criterio periodístico o deontológico en el ejercicio de su profesión.

Los trabajadores de Televisión Española describen la manipulación informativa como una forma más sutil de la descrita en los medios

autonómicos. Por ejemplo, en TVE se trataba de minimizar las dimensiones de la catástrofe, "mostrando una visión de normalidad" y priorizando las informaciones procedentes de las autoridades políticas, eliminado la opinión de fuentes no oficiales críticas con la actuación del Gobierno o que trataban de evidenciar la verdadera dimensión de la catástrofe. Estas circunstancias fueron denunciadas públicamente por los trabajadores de la delegación territorial de TVE en Galicia a través de un comunicado del Comité de Empresa con fecha del 26 de noviembre de 2002 y que se titulaba "ocultación, censura, manipulación".

Como recoge dicho escrito, las instrucciones dictadas a sus trabajadores por el director de TVE en Galicia estaban orientadas a "reflejar fielmente las directrices marcadas por el Gobierno Central y la Xunta de Galicia que, por la objetividad de las informaciones, deteriorando cada vez más la credibilidad del medio" (ver Figura 3). Ello se tradujo en la prohibición de nombrar la mancha de fuel como "marea negra" así como la no cobertura de hechos relevantes como las protestas civiles o las valoraciones de la oposición política.

Como describe uno de los periodistas entrevistados en este estudio, el comité de empresa denunció en varias ocasiones los intentos de manipulación y censura, así como las limitaciones que tenían a la hora de desempeñar su trabajo con profesionalidad y criterios periodísticos:

> La primera nota que hicimos fue la referida a cuando empezamos a recibir quejas por parte de varios periodistas de que no se estaba trabajando con la libertad mínima que se debe en estos casos. Se partía de dos limitaciones. Una externa, porque no se tenía acceso a determinadas fuentes, solo se permitía acudir a las oficiales, a la Xunta, y aunque sí se tiene acceso por Internet a instituciones de Portugal, se impedía de forma expresa que se citasen. Se limitaba también a otras fuentes, tanto de partidos políticos, organizaciones ecologistas, y de todo tipo de organización social que estaba dando su opinión sobre la catástrofe, y estas eran reducidas (Periodista nº 3. Audiovisual. Medio público).

FIGURA 3. *Comunicado del Comité de Prensa de la delegación territorial de Televisión Española en Galicia (2002).*

MAREA NEGRA:

OCULTACIÓN, CENSURA, MANIPULACIÓN

En primeiro lugar, hai que destaca-la profesionalidade do cadro de persoal de TVE-Galicia, que non escatimou esforzos e dedicación para facer fronte a situación de emerxencia informativa creada pola chegada as Costas galegas do petroleiro "Prestige". Proba de esta disposición son as longas xornadas de traballo feitas polos traballadores convocados para realizar a cobertura informativa de este tráxico suceso.

Fronte a esta actitude responsable dos traballadores destaca, outra vez, o servilismo do Director de TVE en Galicia, Octavio Rodríguez,mais preocupado por interpretar fidelmente as directrices marcadas polo Goberno Central e a Xunta que pola obxectividade das informacións, deteriorando cada vez mais a nosa credibilidade.

CENSURA

Octavio Rodríguez voltou a colle-lo teléfono para presionar a xornalistas, para censurar algunhas informacións. Entre outras observacións, o director TVE-Galicia ordenou a periodistas que non utilizasen a denominación "marea negra" para referirse á irrupción nas costas do fuel -oil procedente dos depósitos do Prestige. Para Octavio Rodríguez esta calificación daba tintes mais dramáticos a situación que a propia realidade. Casualmente, esta postura coincide coa expresada polo vicepresidente primeiro, Mariano Rajoy,e outros membros do Goberno, que dixeron que non se pode falar de marea negra en Galicia.

OCULTACIÓN

No seu papel de "Comisario" cumplidor dos dictados gubernamentais, Octavio Rodriguez insistíu ós xornalistas nos primeiros momentos da catástrofe ecolóxica, cando xa a contaminación chegaba ós areais, que deran unha visión de normalidade, "suxerindo" a modificación dalgunhas crónicas. Asimesmo, pechouse o paso a opinións críticas e feitos constatados, dando a meirande parte do espacio informativo a fontes institucionais. Como exemplos desta ocultación: valoracións da Oposición parlamentaria, Protestas ó Sr. Cañete en Muxía, anuncio de Moción de Censura, etc.

MANIPULACIÓN

Como resumen de todos estes despropósitos, o Director de TVE-Galicia actuou como un burdo manipulador pasando pola "cocifa" tódolos datos para mostrar nos informativos unha realidade virtual - oficialista e triunfalista-, que pouco tiña que ver co estado en que se atopaban e se atopan decenas de quilómetros de costa. Esta non é a primeira vez nin será a última si segue aquí de Director. Todos lembramos a súa actuación no caso da "vacas tolas". Naquela ocasión para executar as directrices informativas da Xunta apartou ós mandos orgánicos e de especial responsabilidade de Informativos, ferindo a dignidade profesional dos traballadores.

Santiago, 26 de novembro de 2002 **Comité de Empresa de TVE-Galicia**

COMITE DE EMPRESA tve GALICIA

4.2.2. El funcionamiento de los medios privados durante el *Prestige*

En cuanto a la cobertura informativa del *Prestige* realizada por los medios de comunicación privados, del análisis de las circunstancias que rodearon –y condicionaron– el trabajo de los periodistas entrevistados durante la crisis, podemos concluir en primer lugar que dentro de los medios privados han existido –o coexistido– distintos grados de libertad informativa y de compromiso con la verdad. Si bien la labor de los medios privados y de sus profesionales ha sido puesta en valor por ejemplo por la Asociación de Periodistas Ambientales, quien otorgaba a los medios privados el mérito de haber sido "la vanguardia de la movilización social, al reflejar las verdaderas dimensiones de la catástrofe" (APIA, 2002, ver Figura 2), es preciso señalar que no todos los medios respondieron de manera similar.

Existieron diferencias significativas en cuanto a la cobertura del desastre como de sus efectos sociales y políticos durante los tres primeros meses del desastre, no exentos tampoco de instancias de manipulación, censura y sesgo derivado de la orientación política del medio. En este estudio se abordó el análisis de la cobertura mediática de cuatro medios privados: La Voz de Galicia, La Opinión (ambos con sede en A Coruña), El Correo Gallego (Santiago de Compostela) y Grupo Atlas-Telecinco (delegación de Galicia), y que se presenta de manera individualizada a continuación.

La Voz de Galicia se manifestó como un periódico muy sensible al tema de las mareas negras, dados los antecedentes existentes en Galicia en cuanto a siniestros de buques como el Casón, el Urquiola o el Mar Egeo. La Voz de Galicia, que tiene su sede principal en la ciudad de A Coruña, dispuso de un equipo de más de treinta periodistas que dio cobertura permanente al *Prestige*, desde el inicio de la crisis. Según los periodistas entrevistados en este estudio, que pertenecieron a dicho equipo de trabajo, cada periodista pudo trabajar de un modo "bastante autónomo y libre", sin consignas internas o presiones de índole político.

Especialmente durante los dos primeros meses (noviembre y diciembre de 2002) este diario pareció resistir la presión ejercida por el poder político y sus periodistas pudieron trabajar con total libertad, reflejando de

manera crítica el riesgo y el impacto del desastre, realizando una exhaustiva tarea de investigación periodística, y exigiendo, en sus editoriales y reportajes, responsabilidades a las autoridades competentes.

No obstante, a partir del mes de enero de 2003, las fuertes presiones de la administración hicieron mella y "La Voz no supo, o no quiso, resistir la presión". La prensa había evidenciado la incompetencia del Gobierno y el éxito de la movilización ciudadana había debilitado la imagen y la credibilidad de los poderes públicos. Los gobiernos central y autonómico (del mismo color político) trataron de contrarrestar este impacto incrementando las presiones a los medios con compromisos económicos. Como describe uno de los periodistas entrevistados, "a partir del mes de enero de 2003 no había consignas políticas, ni se dejaba nada en el tintero", pero algunos términos comenzaron a ser minimizados:

> A partir de enero si hubo problemas, no para publicar, pero si había que ser mucho más cuidadoso con el lenguaje. Ya no se podía decir marea negra, sino galletas. No se podía hablar de chapapote (Periodista nº 5. Medio privado. Prensa).

El caso de El Correo Gallego muestra con mayor claridad la influencia del Gobierno en las redacciones periodísticas. Según las personas entrevistadas, El Correo Gallego, con sede en la capital gallega, conformó tardíamente un equipo de trabajo constituido por un grupo de siete a veinte personas, que alternaban su trabajo cotidiano con la cobertura del impacto de la catástrofe del petrolero. Asimismo, la dirección del periódico ejerció un control exhaustivo sobre todo lo publicado en el medio, dando credibilidad a las informaciones procedentes de fuentes oficial, permitiendo que los gabinetes de la Xunta de Galicia marcasen la agenda del medio, y dejando en un segundo término otras noticias tal vez de mayor relevancia periodística.

Sin embargo, es preciso señalar que no se trata de algo circunstancial o que se pueda circunscribir únicamente al caso del *Prestige*. Por el contrario, la orientación política de El Correo Gallego puede describirse como de centroderecha y, en general, su línea editorial suele ser defensora de la acción de la Xunta de Galicia, sin que ésta se haya alterado durante, ni después del *Prestige*. No obstante, aunque sus trabajadores son conscientes de la línea editorial de su medio, las "imposiciones

internas" sufridas por la plantilla durante la crisis del *Prestige* confrontaron con los principios básicos inherentes a la ética periodística, y en ocasiones sus trabajadores se negaron a firmar determinadas informaciones:

> Si, hubo algunas ocasiones (en las que te niegas a firmar). No muchas, porque las informaciones las firmaban un equipo de trabajo genérico. Hubo alguna ocasión, pero no fue porque me dijesen eso no va, sino porque se contaban las cosas a medias, se sesgaba y eso te molestaba. Porque cuando hablabas con una persona, eres tú quien da la cara, y una verdad a medias no es una verdad, tampoco una mentira, pero no es una verdad entera. Tampoco ocurrió en muchas ocasiones, porque tú eres consciente de dónde trabajas. No nos engañemos, sabes la línea que el periódico va a seguir (Periodista nº 8. Medio privado. Prensa escrita).

La mayoría de los participantes en el estudio han reconocido que en sus medios ha habido cierto control o sesgo informativo durante algún momento de la crisis del *Prestige*. Podemos señalar como excepción el caso del diario La Opinión de A Coruña, donde el entrevistado niega con rotundidad la existencia de limitación alguna a la libertad informativa durante el seguimiento de la catástrofe. Sus profesionales describen la cobertura del *Prestige* como una época de absoluta libertad informativa, en la que no existió sin ningún tipo de censura. No obstante, el periodista tiene presentes los principios deontológicos de su profesión y afirma que no se podía dejar llevar por sus propias sensaciones de indignación y que debía de primar la objetividad sobre cualquier tipo de criterio personal o político.

En lo que respecta a Telecinco/Grupo Atlas, la pequeña delegación gallega, que cubre normalmente una o dos noticias diarias, previamente seleccionadas por la redacción central, pasó a ser una delegación de peso, que asumió una gran responsabilidad informativa y cuyo trabajo parecía estar ajeno a las estrategias de control y presión establecidas por el gobierno central y autonómico, tal y como describe uno de los redactores más implicados en la cobertura del desastre:

> Yo creo que nos daban como caso perdido, que íbamos a ir a nuestro aire. Que se haya contado en la redacción, no lo recuerdo. Recuerdo haber sentido más presión un año de incendios en Galicia, y si hubo llamadas, y presiones. Con el tema *Prestige* los jefes de gabinetes nos daban

> la información supongo que con la misma amabilidad que al resto de compañeros (Periodista nº 9. Medio privado. Audiovisual).

4.2.3. Dinámicas y fundamentos de las prácticas de autocensura informativa

Finalmente, esta sección abordará las prácticas de autocensura desarrolladas por los profesionales de los medios de comunicación, que podría representar una praxis habitual instaurada en el seno de las redacciones periodísticas. La autocensura implica que el profesional se anticipa a las decisiones editoriales de sus superiores, adulterando conscientemente los términos de la realidad, antes de que su trabajo sea revisado por los directores de informativos o los jefes de sección.

De las prácticas observadas por las personas entrevistadas en este estudio se deduce que existen numerosas formas de manipular la información y en ellas pueden tomar parte varios actores: desde el cámara de televisión que sólo graba una parte de la realidad que desea mostrar, hasta el redactor que manipula el texto, o el técnico de la cabina de montaje, que selecciona tan solo unos planos determinados, tal y como ilustra la siguiente cita de un redactor de una televisión pública:

> Recuerdo un día que estaba buscando desesperado, en las imágenes que había grabado el cámara, donde estaban las rocas petroleadas, las playas, y no non era capaz de encontrar nada. Buscaba y veía cuatro cositas por ahí, pero daba la sensación de que el cámara o no tenía ganas de trabajar y no se molestó en buscar una zona en la realmente hubiese un impacto importante del petróleo, o allí no aparecía tanto como se decía (Periodista nº 1. Medio público. Audiovisual).

La autocensura es descrita como una práctica que está relacionada con la situación contractual del trabajador y se puede ejercer como un mecanismo de defensa para evitar posibles enfrentamientos con sus directores o superiores que pongan en peligro su puesto de trabajo:

> Si, la autocensura es algo bastante general, que tiene relación con una situación contractual, precariedad laboral, en TVE hay menos que en ningún sitio. Esos periodistas tienen la expectativa de consolidar su puesto de trabajo, se puede anticipar a lo que pueden pensar otros, es humanamente comprensible (Periodista nº 3. Medio público. Audiovisual).

No obstante, otros entrevistados ponen el acento en que la censura propia es resultado de una situación permanente de control y sesgo

informativo, que genera una sensación de hastío en el profesional. Es decir, sería el conocimiento a ciencia cierta de los límites o las consignas existentes en el medio, debido a las cuales dicha información nunca será publicada, lo que provoque que el profesional adopte una actitud de complicidad, como describen en las siguientes citas dos veteranos redactores, el primero perteneciente a un periódico gallego y el segundo trabajador de una televisión pública:

> Yo sé lo que entra y lo que no entra. Otra cosa es que tú lo ofrezcas igual, yo siempre lo ofrezco, otra cosa es que te lo publiquen. Autocensura del tipo de que te callas cosas por miedo creo que no, es más por hastío. No es por no enfrentarse ni nada, es que sabes que no va a salir. Pero que la gente se corte por miedo, no (Periodista nº 5. Medio privado. Prensa).

> La autocensura quiere decir que el periodista se impone eso, pero sería más preciso decir "me voy a censurar yo antes de que me censuren", porque la autocensura podría significar que no existiese censura, y que es uno mismo quien se pone las limitaciones, yo creo que no es así. Yo creo que un periodista intuye perfectamente los temas donde puede levantar ampollas, pero eso no excluye que no haya censura, se retroalimenta (Periodista nº 3. Medio público. Audiovisual).

5. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman que los medios de comunicación no desarrollan su función informativa con la debida autonomía e independencia poder político. Como se ha evidenciado durante la cobertura del desastre del *Prestige*, los medios públicos actuaron siguiendo las directrices marcadas desde los gobiernos de la Xunta y del estado, obviando sus funciones de servicio público, como denunciaron los trabajadores de la delegación territorial de TVE, con claras evidencias de manipulación, censura y ocultación de hechos relevantes para que la ciudadanía se pudiese formar una opinión certera de los acontecimientos.

En segundo término, no sólo los medios de titularidad pública fueron condicionados en sus planteamientos por la presión del poder político, sino que las prensa y los medios audiovisuales privados sufrieron importantes presiones institucionales. Los gabinetes de comunicación de las diferentes autoridades involucradas dedicaron todos sus esfuerzos en silenciar y minimizar el riesgo de la catástrofe ambiental, en vez de

ofrecer a la ciudadanía información veraz, basada en fuentes expertas. Alineados con estas consignas políticas, algunos medios secundaron las versiones oficiales, estableciendo una línea editorial coherente con las informaciones del gobierno gallego, y sus directores actuando como censores internos de la información elaborada por sus redactores, pues finalmente la empresa tiene los medios y las facultades para cambiar editoriales, titulares y fotografías sensibles por otras más acordes con ideología del medio.

No obstante, tampoco debe obviarse que la crítica política al gobierno conservador no figuraba entre de los objetivos periodísticos de la prensa gallega, por lo que la paulatina suavización de las posturas evidente con el transcurso de los meses. La necesidad de los ingresos publicitarios establece, en ocasiones, un acuerdo tácito de sumisión que, en circunstancias excepcionales como las vividas durante el *Prestige*, se tradujo en un alineamiento con las tesis oficiales, como se observó en El Correo Gallego y más sutilmente en La Voz de Galicia, tras enero de 2003.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el *Prestige* supuso una crisis de comunicación entre la Administración Autonómica y del Estado, los medios de comunicación y la propia ciudadanía. En una situación de riesgo ambiental, en la que deben prevalecer los principios de transparencia, veracidad, inmediatez y honestidad, los poderes públicos optaron por ocultar la gravedad del problema, y desplegar una política de comunicación dirigida a lograr un "apagón informativo". A pesar de ello, o quizás por ello, los medios de comunicación que fueron a la vanguardia de la información, mostrando desde un primer momento la magnitud del accidente vivieron un conflicto permanente con las administraciones autonómica y estatal quienes desplegaron una estrategia de manipulación y censura informativa en los medios públicos y de presión y control informativo sobre los medios privados.

Cabe destacar, finalmente, la labor de aquellos medios privados que fueron capaces de resistir la presión institucional, enfrentando críticas, amenazas e intentos de "chantaje" de los gobernantes. Sus

profesionales realizaron un destacado esfuerzo periodístico basado en la investigación y contraste de fuentes informativas, jugando así un valioso papel para acercar la verdad a la ciudadanía y actuar con responsabilidad (Lema Blanco y Meira Cartea, 2005).

7. REFERENCIAS

Agraso, M., Santamaría, F. E. y Aleixandre, M. P. J. (2003). El Prestige en la prensa gallega en el 2002: un análisis preliminar. Quark, 44-56.

Anderson, A. G. (2002). The media politics of oil spills. Spill science & technology bulletin, 7(1-2), 7-15.

Cheng, L. y Humanes, M. L. (2002). La información sobre riesgos medioambientales: el caso de la contaminación del Parque de Doñana. En B. Gutiérrez San Miguel (Edit.), Medios de comunicación y medio ambiente, (pp. 97-107). Ediciones Universidad de Salamanca.

Cottle, S. (2000). TV News, lay voices and the visualisation of environmental risks. En S. Allan, B. Adam y C. Carter (Eds.), Environmental Risk and The Media, (pp. 29-44). Routledge.

Elías, C. (2001). Periodismo especializado en medio ambiente: el caso Doñana como paradigma de manipulación informativa. Ámbitos, Revista internacional de comunicación, (6), 279-303.

Flick, U. (Ed.). (2013). The SAGE handbook of qualitative data analysis. Sage.

Friedman, S. M., Gorney, C. M. & Egolf, B. P. (1987). Reporting on radiation: A content analysis of Chernobyl coverage. Journal of Communication, 37(3), 58-67.

García–Mira, R. y Lema–Blanco, I. (2013). Estrategias de comunicación y gestión durante la crisis. En: R. García Mira (de.). Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales, (pp. 83-93). Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.

García-Mira, R., Real, J. E., Uzzell, D. L., San Juan, C. & Pol, E. (2006). Coping with a threat to quality of life: the case of the Prestige disaster. European Review of Applied Psychology, 56(1), 53-60.

García-Mira, R., Stea, D., Real, E., Coreno, V. & Elguea Stea, S. (2007). Psychology, participation, and environmental policymaking: the case of the Prestige disaster. Twenty-First Century Society, 2(3), 275-286.

González Laxe, F. (2013). El análisis económico de las catástrofes: evaluación y cálculo de daños en el sector pesquero y turístico. En: R. García Mira (ed.), Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las

Ciencias Sociales, (pp. 209-242). Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.

Igartúa Perosanz, J.J. (2002). Contenidos medioambientales en televisión y cultivo de creencias sobre el medio ambiente: entre el sensacionalismo y la concienciación. En B. Gutiérrez San Miguel (Edit.), Medios de comunicación y medio ambiente, (pp. 85-95). Ediciones Universidad de Salamanca.

Lema Blanco, I. y Meira-Cartea, P. A (2005). La responsabilidad del periodista ante la catástrofe ambiental: El Prestige como elemento motivador y concienciador (2005). En: J. Romay, R. García-Mira y J. E. Real (comp.), Psicología ambiental, comunitaria y de la educación, (pp. 139-146). Biblioteca Nueva

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis. Sage.

Miller, M. M., & Riechert, B.P. (2000). Interest group strategies and journalistic norms. Environmental risks and the media, 45-54.

Montero Sandoval, J. Mª (1999). Análisis del tratamiento informativo del desastre ambiental. En APIA (Eds.). Actas del II Congreso de Periodismo Ambiental. Madrid: Asociación de Periodistas de Información Ambiental.

Pita, E. (2002). Crónica del desprestigio. El Mundo, 29 de diciembre de 2002. https://www.elmundo.es/cronica/2002/376/1041239642.html

Puñal, B. (2002). Marea negra na información. Tempos, 67, 23-25

Sánchez Pombo, E. (2013). La comunicación, otra catástrofe. En: R. García Mira (ed.), Lecturas sobre el desastre del Prestige: contribuciones desde las Ciencias Sociales, (pp. 61-81). Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial Xoan Vicente Viqueira.

Taylor, C. E., Lee, J. S. & Davie, W. R. (2000). Local press coverage of environmental conflict. Journalism & Mass Communication Quarterly, 77(1), 175-192.

Tellechea Rodríguez, J.M. (2002). El Conflicto "Info-ambiental": El Caso de Huelva Información (agosto de 1983-diciembre de 1992). Ámbitos, 11-12, 319-240.

Tuñez, M. (2005). Informar na crise. Pro- activos dende a veracidade. En: Fundación Fernández la Torre (edit), Xestión Informativa de Crise en catástrofes Marítimas. Fundación Fernández La Torre.

Turcotte, J., Kirzinger, A., Dunaway, J. & Goidel, K. (2017). The many layers of local: proximity and market influence on news coverage of the Deepwater Horizon oil spill. Social Science Quarterly, 98(3), 993-1009.

INJERENCIAS GUBERNAMENTALES EN LA COMPETENCIA ENTRE MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL GASTO PÚBLICO EN PUBLICIDAD INSTITUCIONAL

RAÚL ROJAS-ANDRÉS
Universidad de Castilla-La Mancha

MIGUEL ÁLVAREZ-PERALTA
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Los gobiernos regionales son los que gestionan la mayor parte del presupuesto público en España. Según los últimos Presupuestos Generales del Estado, del año 2022, el 43% del total del gasto público es gestionado desde gobiernos autonómicos y locales, mientras que sólo un 23% se gestiona desde la Administración Central (Gobierno de España, 2022, p. 387). Por otro lado, y como en casi todos los países occidentales, en España el Estado es el principal anunciante (Álvarez-Peralta y Franco, 2018, p. 287). Si a esto le añadimos que la legislación sobre transparencia en la inversión en publicidad institucional es reciente y no está consolidada, y que la práctica institucional va, a menudo, por detrás de la legislación, tenemos que estamos ante un potencial riesgo de gran transferencia de fondos públicos a medios privados que podría constituir una fuerte disrupción de la libre competencia en el mercado de los medios de comunicación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos

Evaluar si la inversión en publicidad institucional de algunos gobiernos autonómicos en España supone una intervención gubernamental del mercado mediático, con estudios de caso en profundidad para Navarra y País Vasco.

2.2. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guían nuestro estudio incluyen:

- ¿Se ha avanzado en los últimos años en la consecución de un marco legal homogéneo y coherente a nivel autonómico y estatal?
- ¿Existe suficiente transparencia para poder realizar un estudio que evalúe el impacto de las inversiones en publicidad institucional?
- ¿Ha mejorado la situación jurídica desde la detectada en estudios previos?
- ¿Ha mejorado la situación de accesibilidad en los portales de transparencia desde la detectada en estudios previos?
- Si realizamos estudio en profundidad, ¿se repiten (o empeoran) los fallos que hemos visto a nivel nacional o regional?

3. METODOLOGÍA

Nuestras herramientas metodológicas son:

- Estudio jurídico comparativo.
- Revisión del corpus jurídico y de la literatura científica.
- Análisis de diversos portales de transparencia sobre publicidad institucional en distintas Comunidades Autónomas.
- Análisis de informes oficiales.
- Análisis de medios de comunicación y hemeroteca digital.
- Estudio de caso en profundidad: Comunidad Autónoma de Navarra y País Vasco.

Las Comunidades Autónomas de Navarra y País Vasco ha sido seleccionada para el estudio de caso de acuerdo con varios criterios. En primer lugar, han sido estas unas autonomías que ha tenido una respuesta temprana y bastante completa a las solicitudes de información que hemos realizado a través de los portales de atención ciudadana y de transparencia, especialmente en comparación con otras Comunidades Autónomas que, o bien no han respondido, o no han facilitado la información solicitada.

Por otro lado, son Autonomías con un nivel de transparencia suficiente para un estudio más detallado como el que estamos realizando, y un estudio más concluyente, puesto que tienen más número, como veremos, de desgloses de la inversión y una inversión más detallada. Además, constituyen regiones de influencia cultural común, una comunidad cultural y lingüística y, por ello, comparten diversos medios de comunicación tanto en radio como en periódicos. También son comunidades que realizan importantes inversiones de presupuesto en publicidad institucional y, por lo tanto, ofrecen un marco suficiente de investigación. Por último, manejan sistemas de desglose similares y compatibles, a diferencia de los que veremos en otras Comunidades Autónomas.

El trabajo aquí presentado es un '*work in progress'* que pertenece a un proyecto de investigación y desarrollo más amplio[4] en el cual aspira a realizar un mapa más amplio y exhaustivo de la situación a nivel nacional para la última década.

4. RESULTADOS

4.1. Homogeneidad y coherencia jurídica

Respecto a la primera pregunta de investigación (¿existe marco legal homogéneo y coherente a nivel regional?) encontramos que son muy

[4] Este trabajo se enmarca en el proyecto "Impacto de la financiación pública en la economía de las empresas mediáticas privadas. Subvenciones y publicidad institucional. Análisis del caso español (2008-2020)". Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Plan Nacional de I D i, Programa Estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico. Referencia PGC2018-093887-B-I00.

escasos los cambios a nivel jurídico, con respecto a estudios previos (Galletero-Campos y Álvarez-Peralta, 2021; revisión de textos jurídicos realizada en febrero-marzo de 2020). La situación jurídica no ha cambiado en Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Murcia, Navarra, País Vasco y Rioja.

Además, en el caso de cuatro Comunidades Autónomas, se sigue sin disponer una ley específica: son los casos de Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid y Galicia. Cantabria sigue operando con la Ley de Cantabria 1/2018, de 21 de marzo, de Transparencia de la Actividad Pública. Es, efectivamente, una ley de transparencia, pero por tanto no es suficiente para la materia concreta de publicidad institucional, como de facto evidencia la insuficiencia de los datos publicados por esta comunidad autónoma, que no permiten hacer un estudio de impacto de la inversión en el mercado informativo. No obstante, existe un decreto en trámite que ya ha sido evaluado por segunda vez por la asesoría jurídica de Cantabria en marzo de 2020 pero sigue sin haber sido presentada. La presión se ha notado también a nivel municipal: el 25 de marzo de 2020, el partido político Vox presentó una moción en el Ayuntamiento de Santander, instando "al equipo de gobierno a que en el plazo máximo de 30 días elabore un Plan de Publicidad y Comunicación Institucional y a que dentro de ese mismo plazo convoque la Comisión de Administración y Participación Ciudadana para dar cuenta de este" (cfr. portal Santander.es, 2020). Sin embargo, a fecha de la redacción de este informe, Cantabria sigue sin avanzar en este aspecto.

En el caso de Castilla-La Mancha se sigue operando, también, en base a un acuerdo marco y no a una legislación específica consolidada, lo cual conlleva cierta precariedad en el caso de cambio de ejecutivo, posibilitando que estos datos de transparencia puedan no publicarse ya que sigue sin contar con una ley específica que obligue a ello y que especifique los términos en que debe darse publicidad a este tipo de inversión. En la Comunidad de Madrid, existió una ley en proceso de tramitación, propuesta por el Grupo del PSOE a finales de 2019. Sin embargo, el proyecto fue frenado por Vox mediante una enmienda a la totalidad y, cuando redactamos estas líneas, la Comunidad de Madrid permanece

también sin una ley específica, operando con la ley 10/2019, de 10 de abril, de Transparencia y Participación. Otro tanto ocurre en el caso de Galicia, que sigue sin tener legislación y sin ofrecer información suficiente sobre su gasto en publicidad institucional.

Respecto a las novedades en el plano jurídico, la única reforma legal que se ha producido recientemente es la de la Comunidad Valenciana, donde la Ley 12/2018, de 24 de mayo, *de publicidad institucional para el interés ciudadano y la concepción colectiva de las infraestructuras públicas* se ha modificado con un cambio que entró en vigor en junio de 2020. Esta reforma excluye del reparto de publicidad institucional aquellos medios de comunicación que contengan publicidad de apuestas y otras modalidades de juego que esté accesible a personas menores de edad, premiando así a los medios socialmente responsables con una mayor partida de fondos públicos. Es por tanto un caso de intervención pública en el mercado informativo en base a un criterio democrático, mensurable, publicado y conocido, que permite a los medios decidir si prefieren acceder a fondos públicos o a los beneficios de publicidad socialmente poco responsable con la salud de los menores de edad.

4.2. Evolución de los portales de transparencia

Atendiendo a los casos que evaluaremos con más detalle y fijándonos primeramente en los portales de transparencia de Navarra y País Vasco, encontramos que no hay una evolución netamente positiva en ninguno de los dos casos. De hecho, en el caso de Navarra desaparece información respecto a la que se detecta en estudios previos: han desaparecido del portal Gobierno Abierto los planes de 2012 a 2015 (que sí figuraban en 2020). Sí figuran en un portal de *datos abiertos*, que ofrece datos en formatos más complejos como son JSON o Excel, pero que no cumple la "regla de los tres clics" y es relativamente difícil de localizar para el ciudadano común. No figuran en la página que resumen el listado disponible de informes. Como nota positiva, sin embargo, hay que reseñar que se mantienen los desgloses por medios, que son muy avanzados con respecto al resto de Comunidades Autónomas, aunque sigue faltando el desglose por público destinatario de cada campaña o por el ámbito al

que se va a dirigir cada campaña de publicidad institucional, que sí están pendientes en los informes de otras comunidades, o de nivel estatal.

En el caso del País Vasco, por su parte, la información publicada es bastante más amplia para cada campaña, aunque sigue sin estar recopilada en su portal y nos exige, de tal modo, el uso avanzado de su buscador o de rastreadores externos, cosa que incumple totalmente la conocida regla de los tres clics en cuanto a usabilidad web y, por lo tanto, es posible pero difícil para el usuario no avanzado localizar la información, especialmente de las memorias, aunque no tanto de los planes de inversión en publicidad institucional.

En el caso de los planes anteriores a 2018, nos ha resultado imposible localizarlos, cuando antes sí figuraban. Esto se debe a que el portal no está sistematizado ni actualizado, algo evidente en el hecho de que, en la fecha actual, no figure todavía la memoria de 2021. En las notas positivas, dentro del tratamiento de la transparencia en publicidad institucional del País Vasco, tenemos que subrayar el hecho de que se ofrezcan todos los desgloses que hemos encontrado en el nivel estatal o en otras comunidades, incluyendo el desglose por medios de comunicación concretos, lo que nos va a permitir evaluar el impacto mediático. También es reseñable que responden a la petición que hemos realizado a través de su portal de transparencia con bastante eficacia, habiéndonos remitido las memorias disponibles desde el año 2013 en adelante.

No obstante, faltan o bien el plan o bien la memoria de alguno de los años, en principio porque no en todos los ejercicios se ha conseguido aprobar un plan ya que, a veces, al haber un cambio de gobierno, no se aprueba el plan (o bien la memoria de ejecución del gasto) correspondiente al año en que se produce la transición de un ejecutivo al siguiente.

En los citados estudios previos de caso, se habían encontrado desgloses de información similares a lo que ofrece País Vasco y Navarra. Es el caso, por ejemplo, de la Generalitat de Cataluña y de la Comunidad de Aragón (Fernández Alonso y Badia Masoni, 2021), que se suman a Navarra y País Vasco, pero excepto estas cuatro, prácticamente ninguna Comunidad ofrece un desglose de la cantidad invertida en cada medio. Tampoco ocurre en el caso del desglose de la información a nivel estatal

(Álvarez-Peralta y Franco, 2018). El gobierno de la administración central no permite conocer la cantidad invertida en cada medio concreto y, por lo tanto, no permite evaluar el impacto en los medios privados de la inversión pública en publicidad institucional. Esto es así, como en la mayoría de las comunidades autónomas, porque se publican únicamente las agencias que centralizan el gasto institucional, pero no los medios concretos a los que después, esas agencias, reparten las cantidades concretas que benefician sus balances comerciales. Por eso, aunque la ley obliga a dar a conocer estas cifras, como han ratificado los tribunales en diversas ocasiones, sigue resultando complicado extraer conclusiones de manera comparativa a nivel nacional.

Volviendo a los casos de País Vasco y Navarra, encontramos que tenemos disponible la información desde 2013 hasta 2021, si bien en algunos años o bien falta porque quizá no se aprobó el plan o la memoria por cambio de gobierno, o bien son ilocalizables en el portal, o estuvieron en el pasado, pero hoy en día ya no se encuentran. Las conclusiones siguientes hacen referencia a los años recientes, para los que sí existe una publicación tanto del plan como de la memoria, tanto de lo que se prevé gastar como de, finalmente, la memoria de lo ejecutado, y en ambos casos con estabilidad de apartados, es decir, que permite la comparación interanual a lo largo de todo el período, al mantenerse constantes los apartados en los que se desglosa la información.

El desglose es diferente, sin embargo, en el caso del País Vasco: primero se desglosa por departamento que invierte y, luego, de cada departamento, por campaña, mientras que en Navarra se desglosa por campaña y sólo a continuación por departamento. Esta diferencia pudiera parecer un detalle menor, sin embargo, esta heterogeneidad de criterios de presentación de la información dificulta enormemente la realización de estudios comparativos a nivel autonómico.

Los datos por campaña en el plan de campaña que se publica son similares en ambos casos. En ambos podemos conocer el objeto de la campaña, las fechas o períodos en los que se publican, los departamentos y los costes, si bien en el caso de País Vasco se incluye también información sobre los soportes y destinatarios para cada una de las campañas;

esta información no está en el plan de gasto de la Comunidad Autónoma de Navarra.

De manera similar, en la memoria de gasto encontramos que la memoria que ofrece el País Vasco es también de las más ricas en cuanto a información concreta por cada campaña de todo el panorama estatal: se incluye información del período en el que se hizo el gasto, del departamento que lo hizo, los soportes y los medios concretos. En el caso de Navarra, en cambio, no es posible conocer con la misma precisión los períodos concretos en los que se llegó a hacer cada gasto.

En el caso de Navarra, el único dato que encontramos por campaña es el coste porque, tal y como está estructurado el informe publicado, no encontramos los demás datos que permitirían establecer una comparativa en el nivel de campañas individuales. En cambio, en el caso del País vasco, de cada campaña se ofrece, además del período, el *target* objetivo de cada campaña, los soportes empleados, la empresa gestora y la cantidad económica, dentro de cada campaña, que se ha invertido en cada medio concreto. En este caso, sin embargo, aparece una dificultad añadida: para poder conocer las cantidades invertidas del monto total hay que sumar todas las cantidades de todos los medios en todas las campañas, lo que significa procesar miles de páginas de información, algo que exige o bien mucha mano de obra o la capacidad de automatizar la tarea. Se podría ofrecer tal dato acumulado, pero no es así. Esto dificulta también enormemente la comparación.

***TABLA 1**. Criterios de formato y desglose en la exposición de datos de transparencia sobre gasto público en publicidad institucional*

Criterios de formato y desglose en la exposición de datos de transparencia sobre gasto público en publicidad institucional		
	País Vasco	Navarra
Desde	2013	2012
Hasta	2021	2021
Memoria /Plan	Sí (faltan algunos años)	Sí
Estabilidad apartados	Sí	Sí
Desglose información plan	Por departamento Por campañas	Por campañas Por Departamento

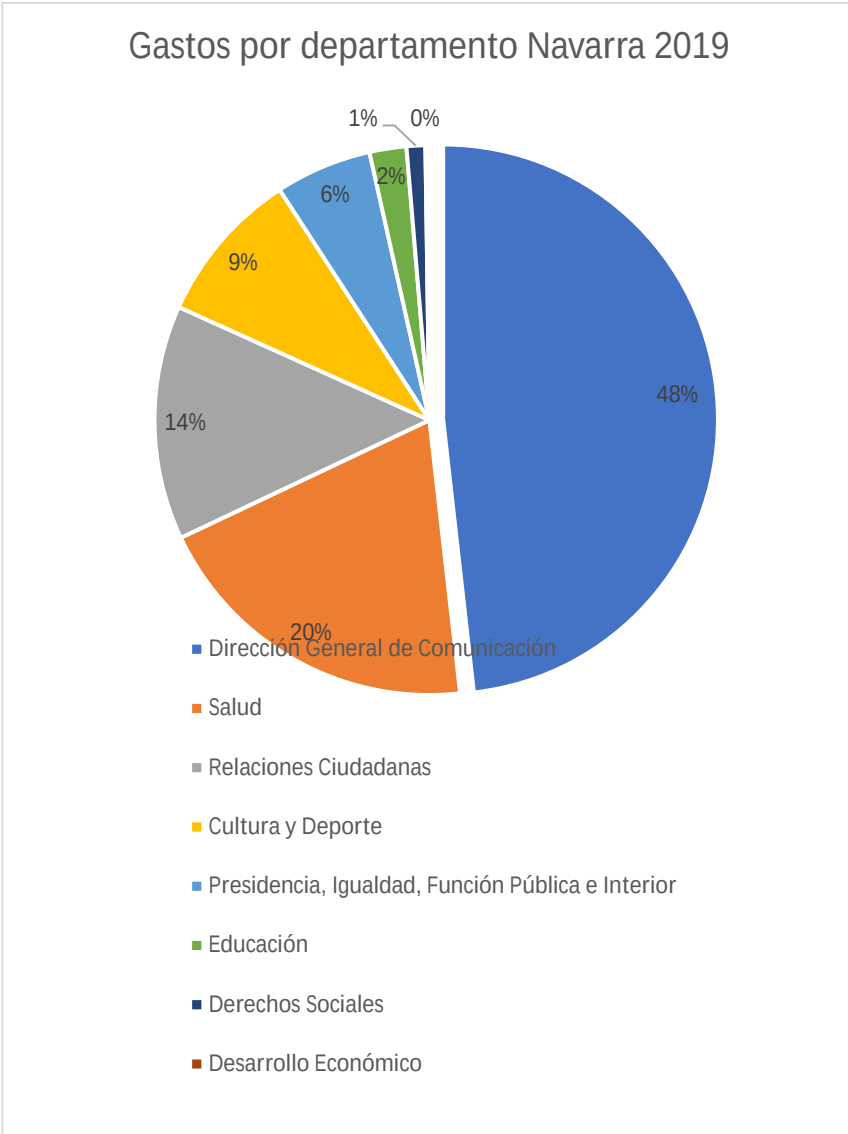
Datos por campaña en el plan.	Objeto Destinatarios Soportes Fecha Departamento Periodo Coste	Objeto Departamento Coste
Desglose de la memoria	Cuatrimestre Departamento Campañas Soportes Medios	Departamentos Campañas Soportes Medios
Datos por campaña en las memoria.	Objeto Periodo Target Soportes Empresa gestora Cantidad por cada medio (2013 a 2021)	Coste (no estructurado por campañas en memoria)

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Estructura del gasto

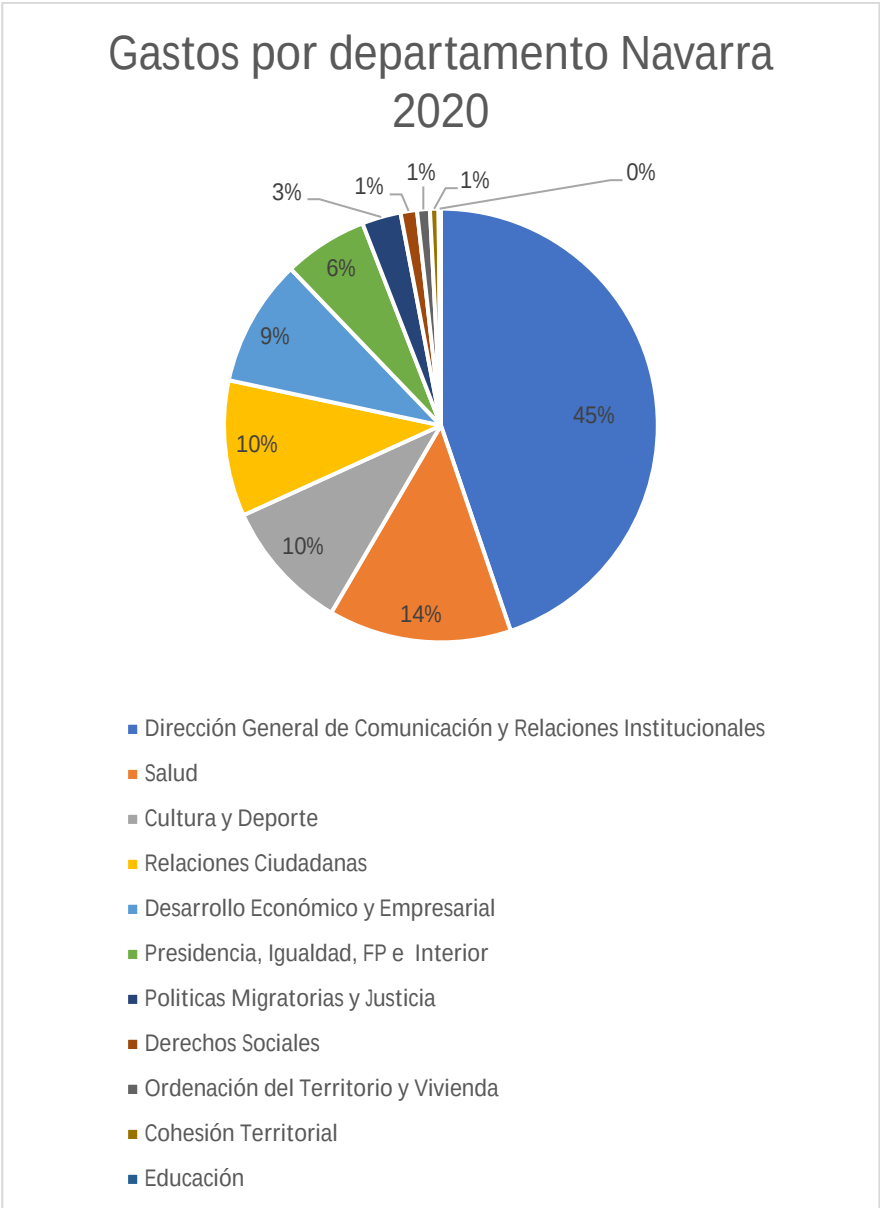
La estructura del gasto, en el caso navarro, es muy similar de un año para otro. Hay pocas variaciones y las que se producen tienen que ver con variaciones departamentales o con leves incrementos en el caso de partidas que son muy similares (cfr. figuras 1 y 2). En todos los casos, el primer gasto es en la Dirección General de Comunicación (que cambia de denominación en 2020 a Dirección General de Comunicación y Relaciones Institucionales), siendo Salud el segundo departamento de mayor inversión, quedando Cultura-Deporte y Relaciones Ciudadanas para los puestos tercero y cuarto. Las partidas, sobre todo en los casos de mayor inversión, son bastante similares a lo largo de los años. Esto ocurre tanto en el caso del País Vasco como de Navarra.

FIGURA 1. *Gastos por departamento Navarra 2019*



Fuente: Elaboración propia.

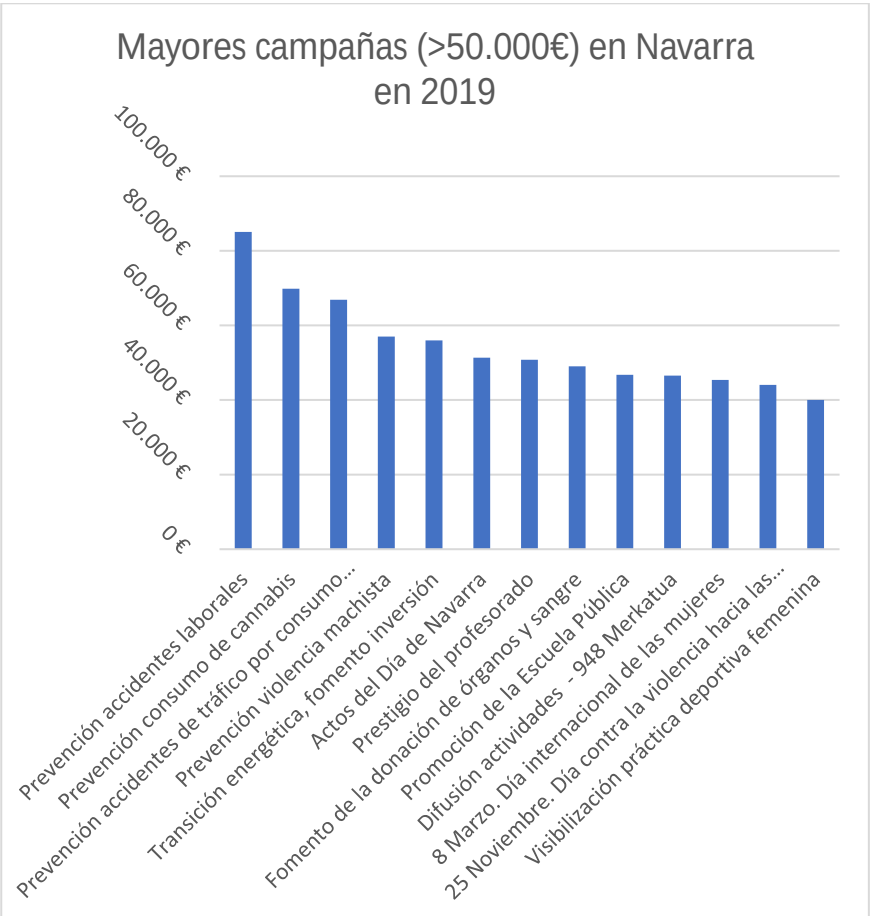
***FIGURA 2**. Gastos por departamento Navarra 2020*



Fuente: Elaboración propia.

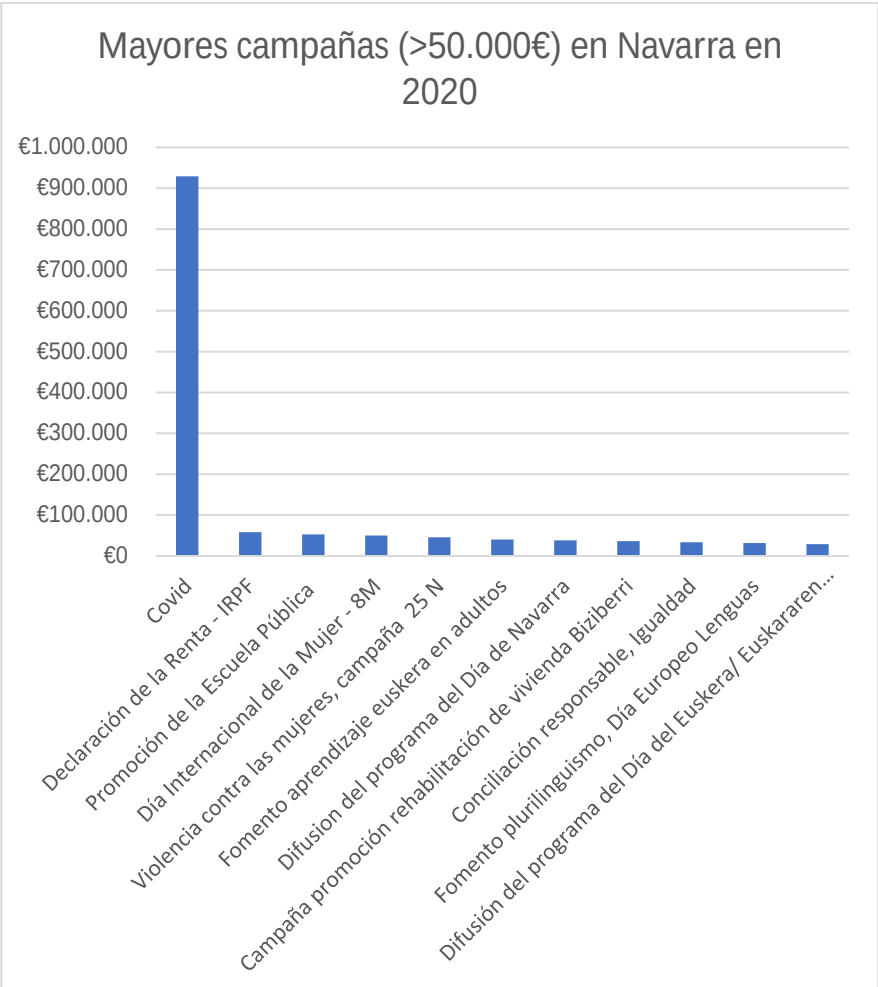
En cambio, las campañas concretas han variado mucho en todos los casos: cada año se hacen campañas muy diferentes con gasto muy diferente (cfr. figuras 3 y 4). En el caso además de 2020, como se ve en pantalla, tenemos que hay un enorme gasto en campañas relacionadas con la COVID-19, en realidad superior al conjunto de todas las demás campañas unidas, por lo que podríamos considerar la inversión en campañas sanitarias relacionadas con tal pandemia como una categoría aparte. El resto de las campañas varía fuertemente, estando siempre entre las primeras las relacionadas con Igualdad y con declaración del IRPF, entre las que siempre suelen ocupar los primeros lugares del ranking.

FIGURA 3. *Mayores campañas (>50.000€) en Navarra en 2019*



Fuente: Elaboración propia.

***FIGURA 4**. Mayores campañas (>50.000€) en Navarra en 2020*



Fuente: Elaboración propia.

En cambio, el gasto por soporte varía mucho menos. En las primeras posiciones se suelen encontrar los diarios y radios de edición autonómica, de manera coherente con la difusión de campañas que son de carácter autonómico y con los niveles de audiencia de estos soportes en estos territorios. El mayor crecimiento lo vemos en los medios digitales, que pasan de una inversión, en el caso Navarro, de 36.000€ en 2019 a 178.000€ en 2020 (tablas 2 y 3). Esta multiplicación de la inversión no sólo tiene que ver con la campaña de COVID-19; como vemos, en el

caso de los diarios o de las radios, no se produce un incremento similar, si no que tiene que ver con la creciente digitalización de la comunicación institucional.

***TABLA 2**. Gasto según soporte en 2019*

Gasto según soporte – Navarra 2019	
Diarios con edición para Navarra	502.242 €
Radios navarras	227.545 €
Transporte urbano y comarcal	134.812 €
Televisiones navarras	111.162 €
Salas de cine	76.698 €
Revistas locales	52.448 €
Medios digitales	36.786 €
Folletos y carteles	31.324 €
Revistas sectoriales	27.568 €
Redes sociales	16.031 €
Otros soportes	86.184 €

Fuente: Elaboración propia.

***TABLA 3**. Gasto según soporte en 2020*

Gasto según soporte – Navarra 2020	
Diarios con edición para Navarra	477.342 €
Radios navarras	433.079 €
Medios digitales	178.914 €
Transporte urbano y comarcal	123.371 €
Televisiones navarras	112.453 €
Soportes exteriores y cartelería	72.840 €
Revistas locales	67.635 €
Salas de cine	45.737 €
Redes sociales	31.123 €
Revistas sectoriales	8.464 €
Otros soportes	5.534 €

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso del País Vasco, constatamos que no se detecta una fuerte inversión desproporcionada hacía unos medios u otros en función de su afinidad con el partido en gobierno. A grandes rasgos (con ligeras excepciones) se respeta el criterio de proporcionalidad respecto de las audiencias. Esto es de fácil comprobación (para periodos breves, o campañas concretas, no para el periodo global, cuyo cálculo está en proceso de automatización) porque están publicadas las diferentes cantidades invertidas en cada medio concreto.

Sin embargo, en el caso navarro sí se detectan mayores desproporción en la inversión, que en ocasiones se apartan sorprendentemente de la proporción que aconsejarían los niveles de audiencia; se incumple así el criterio de inversión proporcional al volumen de difusión y tirada de cada medio y, con ello, se incumple el criterio lógico y deontológico de maximizar la eficiencia de la inversión (lograr un mayor impacto mediático, una mayor difusión de la campaña, por cada euro invertido en ella) al no invertir en los medios que más audiencia tienen. Se puede incumplir porque tales criterios no son normas en el caso navarro, ya que su legislación específica a este respecto no obliga a ello, algo que sí es imperativo legal en otros casos como el de Valencia o el estatal.

Como vemos (Tabla 4), por ejemplo, en el caso del año 2020 esos criterios no se cumplieron. En el Diario de Navarra se invirtieron, en 2020, 273.531 € y en el Diario de Noticias 170.852 €. Es decir, se invirtió en el segundo un 62,46% de lo que se invirtió en el primero. Sin embargo, la difusión del primero es más de 4,22 veces mayor que la del segundo.

La diferencia de tirada también es elocuente: la del Diario de Navarra es 3,8 veces mayor que la del Diario de Noticias. Esto significa para el Diario de Navarra se gastaron 6.49€ por lector, mientras que por cada lector del Diario de Noticias se gastaron 17,10€ por lector, casi el triple. Y, según tirada, se invirtieron 5,39€ por ejemplar del Diario de Navarra, cuando para el Diario de Noticias se invirtió más del doble: 12,87€.

***TABLA 4**. Proporcionalidad del gasto en el Diario de Navarra y el Diario de Noticias por el Gobierno de Navarra en 2020*

Diario	Inversión	Difusión	Proporción	Tirada	Proporción
Diario de Navarra	273.531 €	42.176	6,49 € por lector	50.742	5,39 € por ejemplar
Diario de Noticias	170.852 €	9.989	17,10 € por lector	13.271	12,87 € por ejemplar

Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

Los marcos jurídicos de País Vasco (2010) y Navarra (2003) son relativamente eficaces respecto al criterio aquí evaluado, en el sentido de que ambas autonomías están ofreciendo informes de transparencia mejores que en la mayoría de Las comunidades Autónomas y aportando suficiente información como para desarrollar estudios de impacto. Sin embargo, podrían actualizarse a la luz de lo que vemos también en otras regiones, de cara a equipararse en diversas materias.

- En primer lugar, sería oportuno que atendieran a la especificidad de medios digitales y redes sociales, algo que una ley de 2003 no puede cubrir porque en ese año no existían aún estas redes y los medios digitales estaban en un desarrollo demasiado inicial y con un impacto mucho menor que el que tienen actualmente.

- Por otro lado, resultaría favorable la adhesión a mediciones de audiencias como hace la Ley Valenciana o el Acuerdo Marco que se utiliza en Castilla y León, que resulta muy positivo porque obliga a tener en cuenta el posible impacto para el sistema de medios que supone la inversión pública.

- La ley navarra no fija la existencia de una comisión cuyo funcionamiento esté regulado para la elaboración de los planes y memorias de inversión, como sí hace la vasca, la catalana o la extremeña.

- Otro aspecto que mejorar sería incluir, en sus comisiones de gestión, a personas de reconocido prestigio, como hace la Ley de las Islas Baleares.

- También lo sería la obligación al informe anual a recoger los datos disponibles sobre la efectividad de las campañas, como hace la ley de La Rioja, que data de 2017.
- En cuanto a los portales de transparencia, las áreas clave de mejora son:
    - Ofrecer una mayor facilidad de localización de planes y memorias (regla 3 los clics: toda información debe alcanzarse de manera sencilla en 3 clics o menos a partir de la página de inicio).
    - Exhaustividad de almacenamiento de planes y memorias para años pasados, que actualmente faltan o, como poco, indicar el motivo por el que esos planes y memorias no se están ofreciendo para la consulta pública.
    - Homogeneizar la información que se proporciona tanto en los desgloses como en los acumulados: facilitar formatos, gráficas y sumatorios que permitan la comparación entre años o entre comunidades autónomas.
- Para evitar posibles sospechas de que la inversión pública se utilice para sesgar el mercado mediático, debe mejorarse:
    - La atención a las peticiones que se formalizan a través del portal de transparencia, atendiendo a las peticiones de formato o, por lo menos, atendiendo las peticiones de información.
    - La información facilitada en tales portales. En particular, ha de detallarse las cantidades invertidas en cada medio, y esta información debe ser de fácil acceso (regla de los 3 clics).

6. CONCLUSIONES

- No existe aún un marco legal homogéneo y coherente a nivel autonómico, ni siquiera entre Navarra y País Vasco, que son dos de las comunidades que mejor puntúan en todos los indicadores.
- Lo anterior dificulta enormemente hacer comparativas dada la disparidad de informaciones, organización y formatos.
- A nivel general de las diferentes autonomías del Estado, la transparencia ofrecida resulta insuficiente para poder realizar un estudio que evalúe el impacto de las inversiones en publicidad institucional en el mercado a nivel autonómico, pero sí la hay en el caso de Navarra y País Vasco.
- En el caso de Navarra, hay un cierto incumplimiento del principio de proporcionalidad.
- Detectamos escasas mejoras desde la situación detectada en estudios previos. Resulta preocupante que algunos indicadores han incluso empeorado.
- Es recomendable que las Comunidades Autónomas que incumplen muchos indicadores se homogeneicen a las prácticas y criterios de aquellas que mejor puntúan.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Impacto de la financiación pública en la economía de las empresas mediáticas privadas. Subvenciones y publicidad institucional. Análisis del caso español (2008-2020)”. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Plan Nacional de I D i, Programa Estatal de Generación del Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico. Referencia PGC2018-093887-B-I00.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Peralta, M. y Franco, Y. G. (2018). Independencia periodística y fondos públicos: La publicidad institucional como distorsión de la competencia en el mercado informativo. *Historia y Comunicación Social, □□(□)*, 285-305. https://doi.org/10.5209/HICS.62258

Fernández Alonso, I. y Badia Masoni, Q. (2021). Políticas de medios y clientelismo: Beneficiarios de las campañas de publicidad institucional de la Generalitat de Cataluña (2007-2018). *Revista de Estudios Políticos*, □□□, 325-346. https://doi.org/10.18042/cepc/rep.191.11

Galletero-Campos, B. y Álvarez-Peralta, M. (2021). Mapa de la publicidad institucional en España: Marco jurídico y mecanismos para la rendición de cuentas. *Revista Española de la Transparencia,* □□, 107-128. https://doi.org/10.51915/ret.183

Gobierno de España (2022). *Informe Económico oficial de los Presupuestos.* https://www.sepg.pap.hacienda.gob.es/Presup/PGE2022Proyecto/MaestroTomos/PGE-ROM/doc/L_22_A_A1.PDF

La Moncloa. (2021, 22 de abril). Montero comunica que las Comunidades Autónomas dispondrán de más de 162.000 millones en 2021, los mayores recursos de su historia. https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/hacienda/Paginas/2021/220421-recursos-ccaa.aspx

Oxford University and Reuters Institute (Ed.). (2022). *Digital News Report □□□□ (□□th edition*). Reuters Institute for the Study of Journalism. www.digitalnewsreport.org/2021

Santander.es (2020, 16 de septiembre). Pregunta sobre el Plan de Medios del Grupo Municipal Vox Santander a la Excma. Sra. Alcaldesa. https://www.santander.es/ayuntamiento/gobierno-municipal/propuestas-grupos-politicos/grupo-vox/pregunta-sobre-plan-medios

LA CONFIANZA DE LOS RESIDENTES DE UN DESTINO TURÍSTICO EN LA COMUNICACIÓN DE LAS AUTORIDADES DURANTE LA PANDEMIA. EL PAPEL MODERADOR DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

MAJA ŠERIĆ
Universitat de València, España

ĐURĐANA OZRETIĆ DOŠEN
Universidad de Zagreb, Croacia

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo sostenible de un destino turístico depende, entre otros aspectos, de la confianza en las autoridades y en las instituciones turísticas, así como de su capacidad de comunicar de manera efectiva las políticas y medidas que toman e implementan para enfrentar la actual situación social, económica y empresarial (Nunkoo et al., 2012). En la literatura turística más reciente (Rastegar et al., 2021), la confianza en la comunicación de las autoridades se afirma como uno de los antecedentes de las intenciones de los turistas, sea a través de la disponibilidad de apoyar el destino con el boca-oído positivo, sea a través de las intenciones a viajar.

No obstante, el constructo ha sido examinado teniendo en cuenta las opiniones de los turistas, mientras las opiniones de los residentes han quedado inexploradas. Estudiar esta temática desde el punto de vista de los residentes de un destino turístico es de especial relevancia, puesto que los residentes participan de forma activa en el proceso de creación de marca de un destino turístico y representan uno de sus embajadores de comunicación más relevantes. Por ello, el primer objetivo de este trabajo es examinar los niveles de confianza en la comunicación proveniente de

las autoridades de un país-destino turístico acerca de la pandemia del COVID-19.

De otro lado, la literatura advierte sobre el papel relevante de diferentes variables sociodemográficas a la hora de definir el comportamiento de las personas. En concreto, el género y la edad son las dos variables que más interés han despertado en la literatura. Varios estudios han examinado simultáneamente el papel que estas dos variables tienen en el comportamiento de las personas en contextos diferentes, tales como: turismo (Escobar-Rodríguez et al., 2017), hostelería (Okumus et al., 2018), salud (Chang et al., 2016) y publicidad (Keshari & Jain, 2016), entre otros. Los resultados, sin embargo, son mixtos y no concluyentes, en la medida en que es difícil plantear hipótesis sobre el género y la edad. Al tratar de explicar este hecho, Okumus et al. (2018) sugirieron que esto podría deberse a que el género y la edad aún no se examinan suficientemente juntos.

El segundo objetivo de este trabajo es examinar cómo influyen el género y la edad, y más concretamente, las cohortes generacionales, en la confianza de los residentes de un destino turístico durante la pandemia del COVID-19. Junto a estas dos variables sociodemográficas, también se examina el papel de otras tres variables, que no han sido tan investigadas como el género y la edad, pero también se han mostrado determinantes en el comportamiento humano. Estas variables son: el nivel de educación, la ocupación y el área de residencia.

Tras la introducción que se presenta en el primer apartado de este capítulo de libro, en el segundo apartado se desarrolla el marco teórico, que consiste en la discusión de la comunicación en la confianza de las autoridades por un lado y el papel de diferentes variables sociodemográficas por otro. Tras el marco conceptual se explican los objetivos de la investigación y la metodología en el tercer y el cuarto apartado, respectivamente. En el quinto apartado se presentan el análisis de datos y los resultados obtenidos, mientras el sexto apartado consiste en la discusión de los resultados. El trabajo acaba con las conclusiones, los agradecimientos y el listado de referencias bibliográficas.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Confianza en la comunicación

La comunicación basada en integridad y transparencia se afirma como uno de los aspectos más importantes en la gestión de la crisis provocada por la pandemia del COVID-19. En concreto, los mensajes comunicativos provenientes de las autoridades con respecto a la tasa de infección y mortalidad del COVID-19 representan uno de los tópicos clave a investigar, puesto que la transparencia y la honestidad de dicha información son cruciales para la formación de la opinión pública (Rastegar et al., 2021). En este sentido, Llewellyn (2020) enfatiza la necesidad de considerar la confianza como el aspecto central en el que las autoridades deben de pensar cuando necesitan comunicar durante una crisis sanitaria. A partir de ahí, diferentes estudios han profundizado en el constructor de la confianza en las autoridades durante la pandemia del COVID-19. Por ejemplo, Falcone et al. (2020) abordaron la relevancia de la confianza en las autoridades como un constructo complejo desde la perspectiva de la necesidad de cooperación con la población, argumentando que la misma juega un papel vital en la aceptación y éxito de las medidas de prevención adoptadas para luchar contra la pandemia.

Por su parte, Siegrist et al. (2021) exploraron la relación entre la confianza y las percepciones de riesgo y encontraron que las personas con una confianza general alta tenían una menor percepción de los riesgos derivados de la pandemia. Liu et al. (2022) señalaron el papel crucial de la comunicación, es decir, su amplitud, integridad, transparencia y veracidad para la confianza de los ciudadanos en el gobierno y en los enfoques que utilizan las autoridades para gestionar la crisis y crear condiciones para la revitalización del entorno empresarial.

Los hallazgos de las investigaciones más recientes llevadas a cabo en el contexto turístico y hotelero también demuestran que la confianza en las autoridades representa uno de los requisitos clave para una comunicación y gestión de crisis eficaz durante la pandemia, cuando el seguimiento de las pautas de salud pública y los estándares de higiene son indispensables para cumplir con las medidas de prevención contra el COVID-19. En ese sentido, Vargas (2020) advierte sobre la necesidad

de un mayor involucramiento de las autoridades en futuras campañas de comunicación y medidas de apoyo para recuperar el turismo y restaurar la confianza en los destinos turísticos durante y después de la pandemia.

En la misma línea, el estudio de Hsieh et al. (2021) ha demostrado que una mayor confianza que muestran las personas con respecto a la disponibilidad de las autoridades a protegerlos en la pandemia representa un aspecto importante en su disponibilidad a superar los riesgos percibidos y reservar una estancia en un hotel.

Por su parte, Rastegar et al. (2021) examinaron las percepciones de las posibles turistas formadas por los medios de comunicación sobre la confianza en la comunicación de las autoridades, la gestión de la crisis, el sistema sanitario y la solidaridad durante la pandemia de COVID-19, al igual que el impacto de estas percepciones sobre la voluntad de apoyar un destino y la intención de viajar. Estos autores encontraron percepciones más positivas en los países con menor tasa de letalidad por COVID-19.

De otro lado, en los países con mayor tasa de letalidad se ha constatado un impacto directo positivo de la confianza en la comunicación y la solidaridad sobre la disponibilidad a apoyar un destino y un impacto indirecto sobre la intención de viaje. Por último, Salem et al. (2021) han concluido que, junto a la confianza en las autoridades, se necesitaba el apoyo gubernamental al sector turístico y la industria hotelera con tal de poder recuperarse de la pandemia del COVID-19.

2.2. El papel de las variables sociodemográficas en el comportamiento humano

Las variables sociodemográficas que se analizan en este trabajo son el género y la edad, y más concretamente las cohortes generacionales, la educación, la ocupación y el área de residencia.

Desde la literatura se advierte que el género tiene un impacto significativo en el comportamiento de las personas puesto que inciden sobre sus percepciones e interpretaciones de los mensajes que reciben. Meyers-Levy y Loken (2015) llevaron a cabo una investigación sobre diferencias de género y llegaron a cinco conclusiones principales, estableciendo

un patrón acerca de las deferencias en el comportamiento entre mujeres y hombres. En primer lugar, las mujeres son más sensibles hacia los demás, mientras que los hombres están más orientados hacia ellos mismos. En segundo lugar, en su comportamiento las mujeres muestran más cautela y evitación, mientras que los hombres son más propensos al riesgo y el asertividad. En tercer lugar, a diferencia de los hombres, las mujeres son más sensibles a los estímulos que tienen resultados negativos. En cuarto lugar, las mujeres abarcan una postura más amplia cuando procesan los datos, mientras los hombres suelen ser más selectivos. Por último, las mujeres son más sensibles, mientras los hombres son más coherentes en contextos diferentes.

Una serie de trabajos han señalado diferencias en el comportamiento de personas en función del género acerca de los mensajes que reciben en el contexto turístico. Así, por ejemplo, Koc (2002) ha advertido acerca de la importancia de la investigación sobre el impacto del género en el procesamiento de los mensajes de comunicación en contextos relacionados con el turismo. Su estudio ha mostrado que, a pesar de algunas similitudes, existían diferencias entre hombres y mujeres en sus reacciones a los anuncios de las agencias de viajes.

Al investigar los efectos moderadores del género en el impacto de la coherencia en mensajes e interactividad de la comunicación integrada de marketing en la reputación de una ciudad turística y la implicación del consumidor con su marca, Šerić y Vernuccio (2020) encontraron diferencias significativas entre las mujeres y los hombres en cuanto a los efectos de la interactividad de la comunicación integrada de marketing, que ha resultado ser más fuerte entre los hombres, y el impacto de la reputación del destino, que ha sido más fuerte entre las mujeres.

Junto al género, otros estudios llevados a cabo en el sector turístico examinaron también frecuentemente el papel de la edad. Así, por ejemplo, explorando la intensidad entre la confianza percibida en Facebook como medio de comunicación y la intención de compra de productos turísticos, Escobar-Rodríguez et al. (2016) encontraron una mayor intensidad de relación en consumidores mujeres, casados y jóvenes. Assaker (2020) planteó la hipótesis de que el género y la edad moderaban la intención de utilizar contenido generado por el usuario y reseñas de viajes en línea

para recopilar información y tomar decisiones; mostrando que la influencia de los determinantes estudiados de ambas variables, efectivamente, fue moderada por el género y la edad.

Si bien la edad ha sido investigada en muchos estudios como una variable moradora clave, las cohortes generacionales, en particular, se han confirmado como una variable a investigar más útil que la mera edad, puesto que las personas que pertenecen a la misma cohorte generacional son influenciadas de manera similar por eventos externos (Schewe et al., 2000). A partir de ahí, numerosos estudios han realizado comparaciones intergeneracionales para entender el comportamiento entre diferentes generaciones; desde la Generación Saliente y los *Baby Boomers* hasta la Generación X, la Generación Y y la Generación Z, señalando diferencias en sus estilos de vida (Valkeneers & Vanhoomissen, 2012), percepciones de valor (Wiedmann et al., 2014) y el comportamiento boca-oído (Strutton et al., 2011).

Una de las características distintivas de este capítulo es que se ha llevado a cabo durante una pandemia de COVID-19. En ese sentido, Choi et al. (2022) sacaron a la luz interesantes hallazgos de estudios sobre los efectos moderadores de las variables sociodemográficas (género, edad y raza/etnicidad). Sus resultados mostraron una relación significativa entre los rasgos de personalidad y el cumplimiento de las medidas de prevención contra el COVID-19 según las variables sociodemográficas investigadas. Estos resultados también constituyen una base razonable para la necesidad de profundizar en la comprensión de los efectos moderadores del género y las cohortes generacionales en el entorno turístico afectado por la crisis sanitaria.

Este trabajo considera otras tres variables sociodemográficas, es decir, el nivel de educación, la ocupación y el área de residencia, puesta que se han mostrado determinantes en el comportamiento humano. Así, por ejemplo, Achour et al. (2017) demostraron que el nivel educativo jugaba un papel importante como moderador entre el compromiso religioso y la mejora de la felicidad entre los estudiantes musulmanes. Otro estudio ha revelado que las personas con educación universitaria tenían más alta empatía cognitiva que aquellos con un nivel educativo más bajo y que la disminución de la empatía cognitiva relacionada con la edad ha sido

mitigada con un mayor nivel educativo entre las personas mayores de 35 años (Gutiérrez-Cobo et al., 2021).

Con respecto a la ocupación, el papel de moderador de esta variable ha sido mayoritariamente explorado en el contexto del bienestar en el puesto de trabajo laboral y la gestión de los recursos humanos (Cheng et al., 2021; Fila et al., 2017). Finalmente, la literatura advierte sobre la existencia del papel moderador del área de residencia en diferentes disciplinas, como, por ejemplo, la psicología (Anton & Lawrence, 2014) o el marketing turístico (McKercher et al., 2022). Así, el estudio de Anton y Lawrence (2014) ha revelado que las personas que residen en zonas rurales mostraron mayor identidad y dependencia del lugar de aquellas que viven en zonas urbanas. McKercher et al. (2022) contrastaron cinco técnicas de segmentación diferentes para determinar cuál de ellas describía mejor el comportamiento entre los turistas y encontraron que la segmentación geográfica ha resultado ser la más eficaz de todas.

3. OBJETIVOS

El primer objetivo de este capítulo es profundizar en la importancia de la comunicación durante los tiempos del COVID-19 y analizar en qué medida viene percibida la confianza en la comunicación proveniente de las autoridades de un destino turístico acerca de la pandemia. Esto permitirá obtener hallazgos relevantes, puesto que los residentes contribuyen al desarrollo de un destino turístico de forma significativa, dado que representan uno de sus embajadores más relevantes (Jeuring & Haartsen, 2017).

El segundo objetivo de este trabajo es evaluar si la confianza de los residentes cambia según las variables sociodemográficas, es decir, género, cohortes generacionales, educación, ocupación y área de residencia. Esto permitirá entender la influencia de un conjunto amplio de variables de tipo sociodemográfico en el comportamiento humano durante la crisis sanitaria.

4. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se ha llevado a cabo un estudio empírico entre los residentes de un destino turístico, i.e. Croacia. Croacia fue elegida estudio de caso puesto que durante la temporada de verano 2021, ha mostrado mejores movimientos turísticos, en comparación con destinos turísticos consolidados, como por ejemplo Italia y España, tal y como indican los datos publicados en las Oficinas/Institutos Nacionales de Estadística de los tres países. Los participantes fueron reclutados por una agencia de marketing digital durante el mes de marzo de 2022.

En primer lugar, se ha empleado la técnica cualitativa *focus group* con 6 participantes de perfil sociodemográfico diferente para profundizar en la temática investigada y para definir las bases de la segunda parte del estudio, que consistía en lanzar una encuesta en línea empleando un cuestionario estructurado. Después de realizar los ajustes necesarios que surgieron durante el pretest, se distribuyeron a través de la encuesta en línea un total de 1000 cuestionarios a los residentes en Croacia mayores de edad. Se ha obtenido un total de 520 cuestionarios cumplimentados. Después de eliminar las respuestas no calificadas, la encuesta en línea arrojó 480 respuestas válidas, obteniendo así una tasa de respuesta final del 48%.

El cuestionario ha sido originariamente redactado en inglés y posteriormente traducido a croata por nativos y expertos en la temática investigada, preservando la coherencia entre los dos. La confianza en la comunicación de las autoridades ha sido evaluada adaptando la escala utilizada por Rastegar et al. (2021), que también ha investigado este constructo en el contexto turístico durante la pandemia. En concreto, se utilizaron los siguientes indicadores para medir esta variable:

1. Tengo confianza en la información proporcionada por las autoridades croatas sobre la incidencia de infectados y fallecidos por la pandemia del COVID-19 en el país (indicador etiquetado como CC1).

2. He admirado la sinceridad y transparencia de las autoridades croatas desde el principio de la pandemia del COVID-19 (indicador etiquetado como CC2).
3. Describiría a las autoridades croatas como honestas en su respuesta a la pandemia del COVID-19 (indicador etiquetado como CC3).
4. Mi nivel de confianza en la información y la comunicación proporcionada por las autoridades croatas ha aumentado desde el principio de la pandemia del COVID-19 (indicador etiquetado como CC4).

La variable objeto de este estudio ha sido evaluada con una escala Likert de 5 puntos. Al final del cuestionario se recogieron datos sociodemográficos de los encuestados, es decir el género, la edad, el nivel de educación, la ocupación y el área de residencia.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS DE DATOS

Tras el análisis cualitativo empleado para tratar los datos obtenidos durante la técnica *focus group,* se ha utilizado el software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para el análisis de datos cuantitativo. Una vez contrastada la validez y la fiabilidad del instrumento de medida se han llevado a cabo las pruebas de normalidad, que indicaron que los datos no tenían una distribución normal. Por tanto, era necesario usar pruebas no paramétricas para examinar el papel de las variables sociodemográficas, es decir la prueba U de Mann-Whitney para examinar dos muestras (en los casos del género, ocupación y área de residencia) y la prueba de Kruskal-Wallis para examinar tres o más muestras (en los casos de las cohortes generacionales y la educación).

5.2. PERFIL DE LOS ENCUESTADOS

En la Tabla 1 se presenta el perfil de los 480 encuestados. Con respecto a la primera variable sociodemográfica investigada, la muestra ha estado compuesta por 54,4% mujeres y 45,6% hombres.

En cuanto a las cohortes generacionales, la muestra se dividió de acuerdo con la clasificación del *Pew Research Center* y considerando el año de la recogida de datos, es decir, 2022. En general, se identificaron cinco cohortes generacionales, es decir, la Generación Z (18-25 años en 2022, considerando que la edad mínima requerida para participar en la investigación era de 18 años; representando un 25,8 % de la muestra), la Generación Y (26-41 años en 2022, representando un 25,6 % de la muestra), la Generación X (42-57 años en 2022, representando un 34,8% de la muestra), los *Baby Boomers* (58- 76 años en 2022, representando un 13,1% de la muestra), y la Generación Silenciosa (77-94 años en 2022, representando un 0,6% de la muestra). Por tener un tamaño de muestra muy pequeño, la Generación Silenciosa no se ha tenido en cuenta en el análisis comparativo.

TABLA 1. *El perfil de los encuestados*

RESIDENTES	N=480	%
GENERO		
Mujeres	261	54,4
Hombres	219	45,6
COHORTE GENERACIONAL		
Generación Z	124	25,8
Generación Y	123	25,6
Generación X	167	34,8
Baby Boomers	63	13,1
Generación Silenciosa	3	0,6
EDUCACIÓN		
Preuniversitaria	236	49,2
Universitaria	156	32,5
Postuniversitaria	88	18,3
OCUPACIÓN		
Con trabajo	298	62,1
Sin trabajo	179	37,3
Otra	3	0,6
AREA DE RESIDENCIA		
Croacia Adriática	263	54.8
Croacia Continental	217	45.2

Con respecto al nivel de estudios, la mayoría de los encuestados ha tenido estudios secundarios (39,4%) o universitarios (32,5%), mientras que el 9,9% tenía formación equivalente a ciclos formativos, el 13,3 % el diploma de máster y el 5% el título de doctorado.

Para el análisis comparativo posterior, y con el objetivo de no comparar muestras demasiado pequeñas por no ser suficientemente representativas, se dividió la muestra en tres grupos principales, es decir participantes con la formación preuniversitaria (bachillerato y ciclos formativos) (49,2%), universitaria (grado y licenciatura) (32,5%) y postuniversitaria (máster y doctorado) (18,3%).

Analizando el perfil de los encuestados según la ocupación, se observa que más de la mitad de los encuestados eran empleados (52,9%), mientras que el 24,2% eran estudiantes, el 9,6% estaban jubilados, el 8,1% trabajaban por cuenta propia y el 3,5% estaban desempleados. Otros (1,7%) tenían varias ocupaciones en ese momento o preferían no especificar su ocupación. Al igual que en el caso anterior, se forman dos grupos principales a analizar: participantes con trabajo de un lado (trabajo por cuenta ajena o propia), que representan un 62.1% de la muestra total y sin trabajo de otro (desempleados, jubilados y estudiantes) (37,3%). Se omiten del análisis tres encuestados que no se podían ubicar en estos dos grupos.

Por último, con respecto al área de residencia y teniendo en cuenta la división estadística de Croacia en dos regiones, el 54,8 % de los encuestados vivían en Croacia Adriática, mientras que el 45,2 % vivían en Croacia continental (ver Tabla 1).

5.3. CONFIANZA EN LA COMUNICACIÓN Y EL PAPEL MODERADOR DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

El primer objetivo de esta investigación ha sido examinar la confianza en la comunicación de las autoridades durante la pandemia del COVID-19, según la perspectiva de los residentes del destino. Si bien los participantes del *focus group* mostraron niveles altos de preocupación por esta variable en el contexto de la gestión de la crisis, según los datos aportados en la Tabla 2, cuando se analiza esta variable a nivel global,

se obtienen valores relativamente bajos, por ser las medias de todos los indicadores por debajo de 3 de un total de 5 puntos.

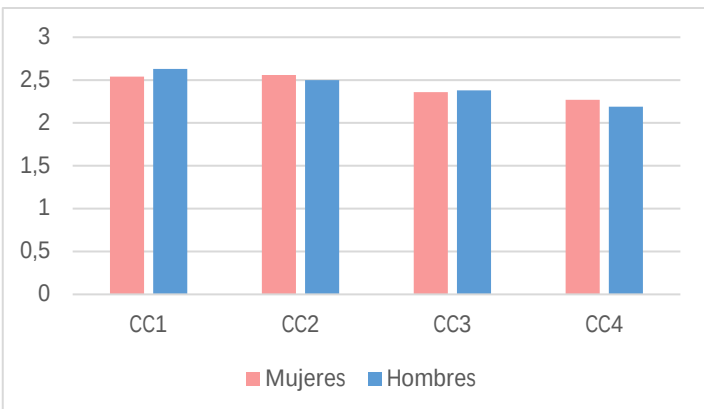
***TABLA 2**. Confianza en la comunicación*

CONFIANZA EN LA COMUNICACIÓN	Min.	Max.	Media	DT
CC1. Tengo confianza en la información proporcionada por las autoridades croatas sobre la incidencia de infectados y fallecidos por la pandemia del COVID-19 en el país.	1	5	2,58	1,265
CC2. He admirado la sinceridad y transparencia de las autoridades croatas desde el principio de la pandemia del COVID-19.	1	5	2,53	1,189
CC3. Describiría a las autoridades croatas como honestas en su respuesta a la pandemia del COVID-19.	1	5	2,37	1,195
CC4. Mi nivel de confianza en la información y la comunicación proporcionada por las autoridades croatas ha aumentado desde el principio de la pandemia del COVID-19.	1	5	2,23	1,115

Fuente: elaboración propia

El segundo objetivo era contrastar el papel de las variables sociodemográficas en los resultados obtenidos. Según se puede observar en el Grafico 1, las mujeres y los hombres muestran niveles parecidos de confianza en la comunicación de las autoridades. La prueba U de Mann-Whitney ha mostrado que las diferencias no son significativas (ver Tabla 2).

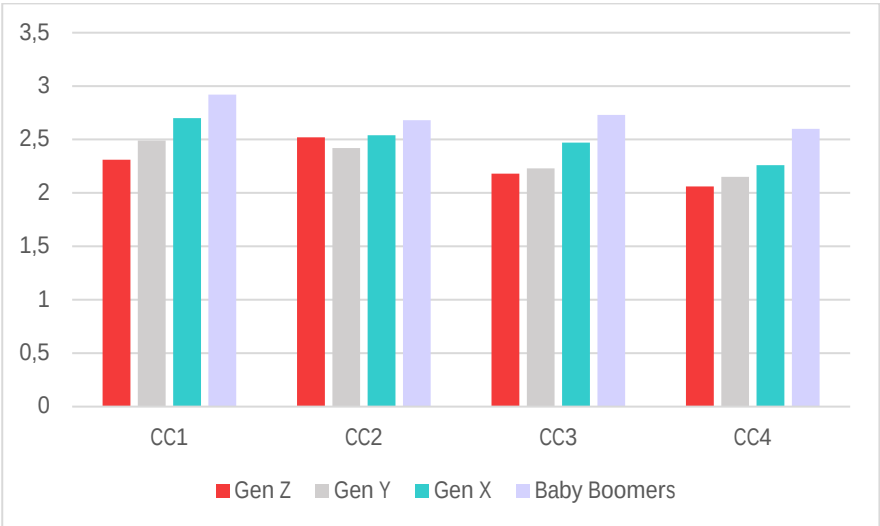
***FIGURA 1.** Confianza en la comunicación según el género*



Nota. Para mejorar la visibilidad, se aportan valores medios en lugar de los rangos.
Fuente: elaboración propia

En cuanto al papel moderador de las cohortes generacionales, la prueba H de Kruskal-Wallis muestra diferencias significativas entre los cuatro grupos comparado. Las comparaciones por parejas muestran que, una vez se han ajustado los valores de significación mediante la corrección Bonferroni para varias pruebas, se obtienen diferencias significativas para tres de cuatro ítems. En concreto, existen diferencias significativas al 95% entre la Generación Z y los *Baby Boomers* y diferencias significativas al 90% entre la Generación Z y Generación X de un lado y la Generación Y y *Baby Boomers* de otro (ver Tabla 2). Según se puede observar en la Figura 2, el nivel de confianza en la comunicación aumenta con la edad.

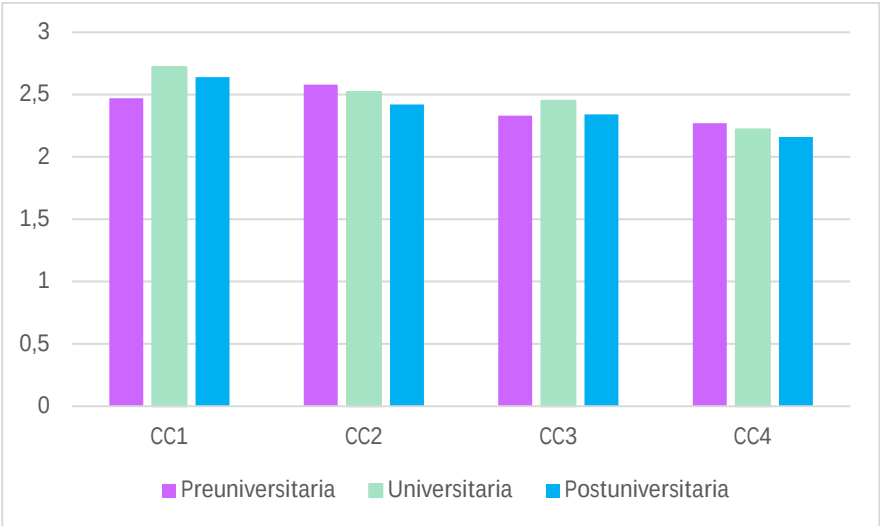
FIGURA 2. *Confianza en la comunicación según las cohortes generacionales*



Fuente: elaboración propia

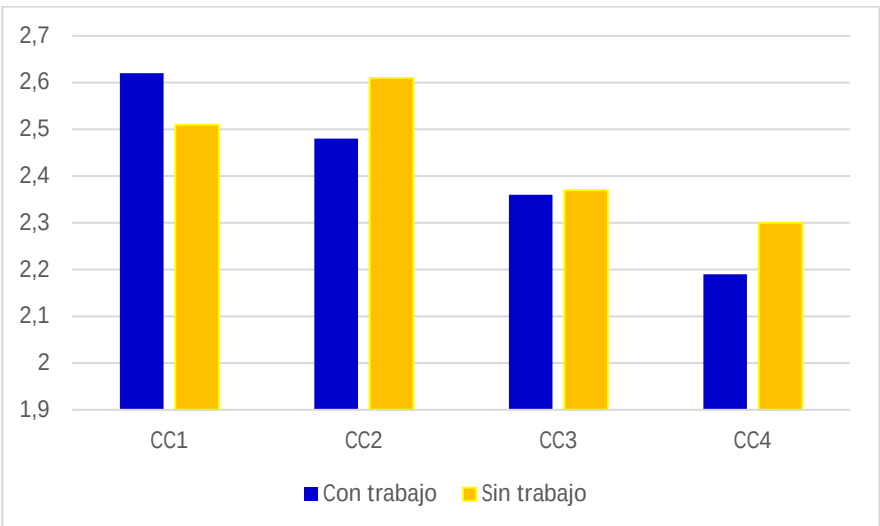
Cuando se analizan los niveles de la educación y la ocupación, los resultados son similares (ver Figuras 3 y 4) y sin diferencias significativas (ver Tabla 2).

***FIGURA 3**. Confianza en la comunicación según la educación*



Fuente: elaboración propia

***FIGURA 4.** Confianza en la comunicación según la ocupación*

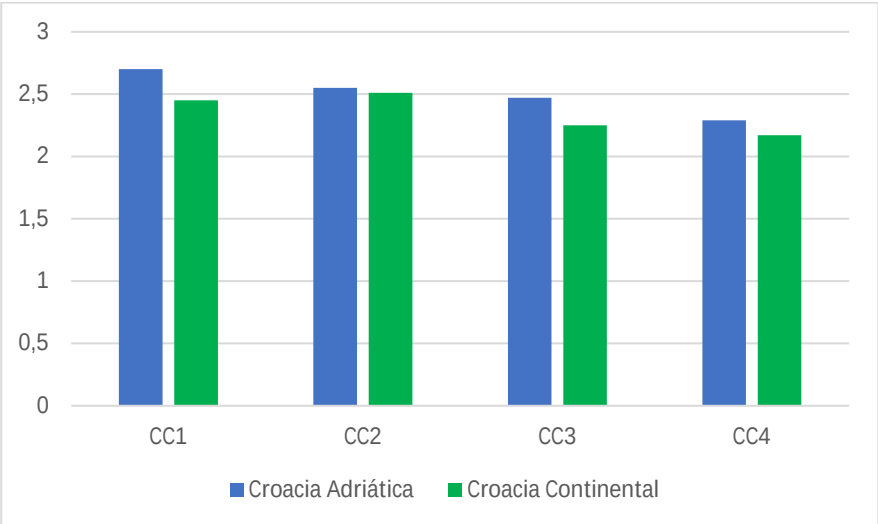


Fuente: elaboración propia

Por último, los resultados demuestran valores algo diferentes cuando se considera el papel moderador del área de residencia. La prueba no

paramétrica U de Mann-Whitney indica que existen diferencias significativas en el caso del primer (al 95%) y del tercer indicador (al 90%) (ver Tabla 3). Se obtienen valores más altos entre los residentes de la costa Adriática (ver Figura 5).

FIGURA 5. *Confianza en la comunicación según el área de residencia*



Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Confianza en la comunicación según las variables sociodemográficas*

CC	GÉ-NERO	COHORTES GENERACIONALES		EDUC.	OCUP.	ÁREA DE RESIDENCIA
	Sig.	Sig.	Sig. por parejas	Sig.	Sig.	Sig.
CC1.	.460ns	.008**	Gen Z-Gen X* Gen Z-Baby Boomers**	.175ns	.346ns	.045**
CC2.	.595ns	.572ns	/	.585ns	.205ns	.882ns
CC3.	.906ns	.017**	Gen Z-Baby Boomers** Gen Y-Baby Boomers*	.723ns	.969ns	.069*
CC4.	.478ns	.028**	Gen Z-Baby Boomers** Gen Y-Baby Boomers*	.844ns	.433ns	.482ns

Nota: CC=Confianza en la comunicación, EDUC=Educación, OCUP=Ocupación, Sig.=Significatividad, ns= no significativa, * significativa al 90%, ** significativa al 95%.
Fuente: elaboración propia

6. DISCUSIÓN

A través de este trabajo se pretende examinar qué importancia les dan y en qué medida confían los residentes de un destino turístico en los mensajes recibidos por las autoridades durante la pandemia del COVID-19. Los hallazgos demuestran niveles altos de importancia de la confianza en la comunicación atribuida por los participantes del estudio cualitativo de un lado y relativamente bajos obtenidos en el estudio cuantitativo de otro. Esto tiene implicaciones importantes para las autoridades y los demás grupos de interés del sector turístico del país. La integridad en la comunicación es fundamental en la gestión de una situación de crisis. Los elementos clave en los que se debe de sustentar una campaña de comunicación eficaz son sinceridad, honestidad y transparencias.

Según los resultados obtenidos en este estudio, las autoridades croatas deben de trabajar en cada uno de ellos, puestos que los residentes del país han evaluado todos estos elementos con puntuaciones bajas, especialmente los jóvenes y aquellos que residen en Croacia Continental. El indicador que ha sido peor valorado es el que ha medido un posible aumento de los niveles de confianza en la información y la comunicación proporcionada por las autoridades croatas desde el principio de la pandemia del COVID-19. Esto indica que lo comunicación no solo no ha mejorado a lo largo de la crisis, sino que ha empeorado, lo que requiere cambios significativos en su gestión.

Otro propósito de este trabajo ha sido observar el papel que tienen cinco variables sociodemográficas en la confianza en la comunicación, es decir el género, la edad (y concretamente las cohortes generacionales), la educación, la ocupación y el área de residencia. Entre las cinco variables, solo dos ejercen un efecto moderador significativo, (las cohortes generacionales y el área de residencia). Esto implica que los niveles de confianza en la comunicación de las autoridades eran parecidos entre mujeres y hombres y que no cambiaban de forma significativa en función de niveles de formación y ocupación de todos los participantes.

En cambio, se observan diferencias significativas cuando se examinan las cohortes generacionales, y especialmente cuando se compara la generación más joven (es decir la Generación Z) con la más mayor (es

decir *Baby Boomers*). También se encuentran diferencias significativas entre la Generación Y los *Baby Boomers* en el caso de dos indicadores y entre la Generación Z y la Generación X en un indicador. Los hallazgos en todos los casos demuestran que los jóvenes son más desconfiados. Otro dato interesante es que no se obtiene ninguna diferencia significativa cuando se comparan generaciones más cercanas entre ellas. También cabe destacar que el indicador que mide la percepción de honestidad de las autoridades croatas no cambia en función de la generación. Por último, y por lo que respecta al área de residencia, en comparación con aquellos que residen en Croacia continental, las personas que residen en la costa tienen más confianza en la información proporcionada por las autoridades croatas sobre la incidencia de infectados y fallecidos por la pandemia del COVID-19 en el país y perciben las autoridades como más honestas en su respuesta a la pandemia, lo que sugiere que el factor geográfico ha sido determinante en las percepciones de los encuestados

7. CONCLUSIONES

Este trabajo contribuye a la literatura del área de ciencias sociales, puesto que considera las opiniones de los residentes a cerca de la comunicación de las autoridades en una situación de crisis sanitaria y el impacto de las variables sociodemográficas en las mismas. Los niveles bajos de confianza de los residentes son algo sorprendentes, teniendo en cuenta el boom turístico que ha experimentado el país durante la pandemia. Sería interesante, por tanto, conocer la confianza de los turistas del mismo destino.

Futuros trabajos también deberían de explorar cómo la confianza en la comunicación influye sobre las intenciones de los residentes del destino y de esta forma entender si los niveles bajos obtenidos en este estudio están relacionados con algún tipo de comportamiento que pueda influir en el desarrollo turístico del país, como, por ejemplo, intención de recomendar visitar el destino durante la pandemia.

Además, en este estudio no se ha alcanzado el número suficiente de participantes según los niveles de ocupación examinados, por lo que la

muestra se ha dividido en dos grupos principales. Futuros trabajos deberían de alcanzar un mayor número de participantes según las ocupaciones específicas para llegar a resultados más concluyentes acerca del impacto esta variable. Por último, esta investigación se ha llevado a cabo solo en un país, por lo que futuras contribuciones deberían de examinar la confianza en los mensajes de autoridades en otros destinos turísticos.

8. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto GV/2021/176 subvencionado por la Generalitat Valenciana, Consellería de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital, Dirección General de Ciencia e Investigación.

9. REFERENCIAS

Assaker, G. (2020). Age and gender differences in online travel reviews and user-generated-content (UGC) adoption: extending the technology acceptance model (TAM) with credibility theory. Journal of Hospitality Marketing & Management, 29(4), 428-449, https://doi.org/10.1080/19368623.2019.1653807

Achour, M., Mohd Nor, M. R., Amel, B., Bin Seman, H. M. & MohdYusoff, M. Y. Z. (2017). Religious commitment and its relation to happiness among Muslim students: The educational level as moderator. Journal of religion and health, 56(5), 1870-1889. https://doi.org/10.1007/s10943-017-0361-9.

Anton, C. E. & Lawrence, C. (2014). Home is where the heart is: The effect of place of residence on place attachment and community participation. Journal of Environmental Psychology, 40, 451-461. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.10.007

Chang, K. J., Thach, M. W. L. & Olsen, J. (2016). Wine and health perceptions: Exploring the impact of gender, age and ethnicity on consumer perceptions of wine and health. Wine Economics and Policy, 5(2), 105-113. https://doi.org/10.1016/j.wep.2016.09.001

Cheng, W. J., Pien, L. C. & Cheng, Y. (2021). Occupation-level automation probability is associated with psychosocial work conditions and workers' health: A multilevel study. American Journal of Industrial Medicine, 64(2), 108-117. https://doi.org/10.1002/ajim.23210

Choi, S.L., Martin, P., Cho, J., Ryou Y.J. & Heinz, M. (2022). Personality and compliance with COVID-19 protective measures among older Americans: Moderating effects of age, gender, and race/ethnicity. Personality and Individual Differences, 189: 111499. https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111499

Escobar-Rodríguez, T., Grávalos-Gastaminza, M.A. & Pérez-Calañas, C. (2016). Facebook and the intention of purchasing tourism products: moderating effects of gender, age and marital status. Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism, 17(2), 129-144. https://dx.doi.org/10.1080/15022250.2015.1137784

Falcone, R., Colì, E., Felletti, S., Sapienza, A., Castelfranchi, C. & Paglieri, F. (2020). All we need is trust: how the covid-19 outbreak reconfigured trust in Italian public institutions. Frontiers in Psychology, 11:561747. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561747

Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., Baron-Cohen, S. & Fernández-Berrocal, P. (2021). Does our cognitive empathy diminish with age? The moderator role of educational level. International Psychogeriatrics, 1-8. https://doi:10.1017/S1041610221000624

Fila, M. J., Purl, J. & Griffeth, R. W. (2017). Job demands, control and support: Meta-analyzing moderator effects of gender, nationality, and occupation. Human Resource Management Review, 27(1), 39-60, https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.09.004

Hsieh, Y.(J.), Chen, Y-L. &Wang, Y-C. (2021). Government and social trust vs. hotel response efficacy: A protection motivation perspective on hotel stay intention during the COVID-19 pandemic. International Journal of Hospitality Management, 97, 102991. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2021.102991

Jeuring, J. H. G. & Haartsen, T. (2017). Destination branding by residents: The role of perceived responsibility in positive and negative word-of-mouth. Tourism Planning & Development, 14(2), 240-259. https://doi.org/10.1080/21568316.2016.1214171

Keshari, P. & Jain, S. (2016). Effect of age and gender on consumer response to advertising appeals. Paradigm, 20(1), 69-82, https://doi.org/10.1177/0971890716637702

Koc, E. (2002). The impact of gender in marketing communications: the role of cognitive and affective cues. Journal of Marketing Communications, 8(4), 257-275. http://dx.doi.org/10.1080/13527260210145993

Llewellyn, S. (2020). Covid-19: how to be careful with trust and expertise on social media. BMJ, 368:m1160. https://doi.org/10.1136/bmj.m1160

Liu, J., Shahab, Y. & Hoque, H. (2022). Government Response Measures and Public Trust during the COVID-19 Pandemic: Evidence from Around the World. British Journal of Management, 33(2), 571-602. https://doi.org/10.1111/1467-8551.12577

McKercher, B., Tolkach, D., Eka Mahadewi, N. M. & Byomantara, D. G. N. (2022). Choosing the optimal segmentation technique to understand tourist behaviour. Journal of Vacation Marketing. https://doi.org/10.1177/13567667221078240

Meyers-Levy, J. & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. Journal of Consumer Psychology, 25(1), 129-149. https://doi.org/10.1016/j.jcps.2014.06.003

Nunkoo, R., Ramkissoon, H. & Gursoy, D. (2012). Public trust in tourism institutions. Annals of Tourism Research, 39(3), 1538-1564. https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.04.004

Okumus, B., Ali, F. Bilgihan, A. & Ozturk, A. B. (2018). Psychological factors influencing customers' acceptance of smartphone diet apps when ordering food at restaurants. International Journal of Hospitality Management, 72, 67-77. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.01.001

Rastegar, R., Seyfi, S. & Rasoolimanesh, M. (2021). How COVID-19 case fatality rates have shaped perceptions and travel intention? Journal of Hospitality and Tourism Management, 47, 353-364. https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2021.04.006

Salem, I.E., Elbaz, A.M., Elkhwesky, Z. & Ghazi, K.M. (2021). The COVID-19 pandemic: The mitigating role of government and hotel support of hotel employees in Egypt. Tourism Management, 85, 104305. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104305

Schewe, C. D., Meredith, G. E. & Noble, S. M. (2000). Defining moments: Segmenting by cohorts. Marketing Management, 9(3), 48-53.

Siegrist, M., Luchsinger, L. & Bearth, A. (2021). The Impact of Trust and Risk Perception on the Acceptance of Measures to Reduce COVID-19 Cases. Risk analysis: an official publication of the Society for Risk Analysis, 41(5), 787–800. https://doi.org/10.1111/risa.13675

Strutton, D., Taylor, D. G. & Thompson, K. (2011). Investigating generational differences in e-WOM behaviours: for advertising purposes, does X=Y? International Journal of Advertising, 30(4), 559-586. https://doi.org/10.2501/IJA-30-4-559-586

Šerić, M. y Vernuccio, M. (2020). The impact of IMC consistency and interactivity on city reputation and consumer brand engagement: the moderating effects of gender. Current Issues in Tourism, 23(17), 2127-2145. https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1637403

Valkeneers, G. & Vanhoomissen, T. (2012). Generations living their own life: The differences in lifestyle and consumer behaviour between busters and baby boomers. Journal of Customer Behaviour, 11(1), 53-68. https://doi.org/10.1362/147539212X13286273975274

Vargas, A. (2020). Covid-19 crisis: a new model of tourism governance for a new time. Worldwide Hospitality and Tourism Themes, 12(6), 691-699. https://doi.org/10.1108/WHATT-07-2020-0066

Wiedmann, K. P., Behrens, S., Klarmann, C. & Hennigs, N. (2014). Customer value perception: cross-generational preferences for wine. British Food Journal, 116(7), 1128-1142. https://doi.org/10.1108/BFJ-01-2013-0027

EL DERECHO A LA INFORMACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ERA DE LA POSVERDAD

JORGE SALINAS MENGUAL
Juez del tribunal Eclesiástico de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo gira en torno a dos conceptos básicos. Por un lado, el derecho a la información, que podemos definir como el derecho fundamental de todos los ciudadanos a recibir información veraz por parte de los medios de comunicación y, por otro lado, el concepto de posverdad, que siguiendo los criterios fijados por el diccionario de Oxford puede definirse como la información o afirmación en la que los datos objetivos tienen menos importancia para el público que las opiniones y emociones que suscita.

En un mundo marcado por el auge de la globalización, donde los medios de comunicación y las redes sociales tienen un papel preponderante, surge la pregunta de la influencia que estos instrumentos pueden tener en la configuración del pensamiento dominante en una sociedad.

El objetivo de este estudio versa sobre la influencia que, recientes teorías surgidas sobre el contenido del lenguaje en los libros, entre los años 1850 y 2019, han podido tener en el surgimiento de la era de la posverdad y, junto a ello, en qué medida esta nueva era ha marcado la orientación de los medios de comunicación en función de beneficios políticos o económicos.

La metodología usada en este trabajo es analítica. Se parte de los datos aportados por un reciente estudio, y por la bibliografía más importante sobre la materia, para determinar las causas que han propiciado la implantación de una información y una cultura marcadas por el concepto de posverdad.

La conclusión a la que se llega es que la sustitución, a nivel cultural, de la razón por la emoción, y de la colectividad por la individualidad han determinado un tipo de pensamiento dominante donde los criterios que importan no vienen determinados por la transmisión de una información cuya meta es la verdad, sino de informaciones manipuladas, a través de orientaciones ideológicas, o de *fake news* que buscan, ante todo, no contribuir al derecho que toda persona tiene de ser informada, sino a crear tendencias de pensamiento motivadas por intereses ideológicos, políticos o económicos.

Este giro profundo, tanto en la configuración del pensamiento actual, como en la información transmitida a través de los medios de comunicación, avala la necesidad de que, en las sociedades modernas debe buscarse un nuevo equilibrio entre emoción y razón, entre individualidad y colectividad, a fin de poder afrontar los problemas en toda su profundidad, y posibilitar un sostenimiento de la democracia y de los derechos no subordinado a los vaivenes de los sentimientos y las ideologías, sino de la razón y de la verdad.

2. LA POSVERDAD Y SU INFLUENCIA EN LA SOCIEDAD

El término posverdad se ha ido configurando conceptualmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. El diccionario de Oxford define este concepto como todo aquello que está relacionado con circunstancias en las que la gente responde más a los sentimientos y creencias que a los hechos. Por su parte, el diccionario de la RAE define posverdad como toda distorsión deliberada de una realidad, que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales. Es este un tema íntimamente relacionado con el auge de las *fake news*, que el mismo diccionario de Oxford define como toda información falsa sobre acontecimientos, escrita y leída en sitios web.

La relación entre ambos conceptos se refiere a la diferencia que se puede establecer entre falsedad y renuncia a la verdad. Mientras que el primero es un concepto rechazable de antemano por el sujeto, pues a nadie le agrada que le mientan, la renuncia a la verdad permite introducir un discurso caracterizado por las medias verdades, y este aspecto sí que resulta

atrayente, a la par que peligroso. Por ejemplo, durante los primeros siglos del cristianismo, aquellas doctrinas que se enfrentaban a la fe naciente desde postulados claramente erróneos y falsos eran fácilmente rechazables y pronto perdían influencia hasta desaparecer.

Sin embargo, aquellas otras doctrinas que aunaban elementos de verdad junto a otros que eran contrarios a la fe y, por tanto, erróneos, dieron pie a que surgieran lo que se conoce como herejías. Estas doctrinas seducían al pueblo, al aunar a aspectos perfectamente creíbles y concordes a la nueva fe, otros que aun apartándose de la ortodoxia facilitaban el proceso de creer, al abonar ámbitos de la religión capaces de fascinar la dimensión afectiva del sujeto. Hasta tal punto estas herejías fueron adquiriendo reconocimiento por parte del pueblo que los padres de la Iglesia tuvieron que reunirse en asambleas, denominadas Concilios, para combatir estas medias verdades desde posicionamientos filosóficos y racionales que fueron apuntalando y delimitando los dogmas actuales del cristianismo.

El prefijo "pos", añadido al concepto de verdad, no se refiere tanto a un ámbito temporal, algo así como si ya hubiera pasado el momento de la verdad, sino al hecho de que la verdad ha sido eclipsada, que ha pasado a ser un concepto irrelevante y carente de interés. Esta realidad pone de relieve la renuncia a actitudes racionales y críticas en el ejercicio del pensamiento y en la configuración de la información. En la era de la posverdad carece de sentido hablar de verdad o gastar tiempo en buscarla, ya que lo que únicamente cuenta es el punto de vista del bando con el que uno decide posicionarse.

Ideas como distorsión, manipulación, influencia, sentimientos y creencias, extraídas de esas definiciones, ponen de manifiesto una doble realidad: en primer lugar, que la posverdad es un concepto vinculado a la dimensión subjetiva del receptor de la información. Este dato facilita el segundo aspecto destacable, ya que cuando a creencias y sentimientos nos referimos, estamos más dispuestos a recibir aquellos contenidos que nos satisfacen, aunque no se correspondan con la verdad, que aquellos otros que nos incomodan, por más que se vinculen a lo cierto y objetivo, lo que sin duda deja abierta la posibilidad de que la manipulación de la información se pueda llevar a cabo no sólo de manera impune, sino

incluso exitosa. Esta situación se ve favorecida por el hecho de que las redes sociales permiten que las personas que las utilicen se encierren en un conglomerado de opiniones que son similares a las suyas, donde la crítica y el discurso racional y científico no tienen cabida. Como afirma McIntyre (2018), "cuando estamos emocionalmente comprometidos con un tema, toda la evidencia experimental muestra que nuestra capacidad para razonar bien se verá probablemente afectada".

En este contexto, la verdad es un asunto frente al cual las personas se vuelven indiferentes, y donde lo único que importa es lo que se siente, y gustar. Partiendo de esta realidad puede afirmarse que posverdad y relativismo son, por tanto, dos conceptos íntimamente asociados. Si no existe interés por la verdad y por su búsqueda todo queda sometido al orden de lo relativo. En palabras de Camps (2017), "dado que la verdad no es monopolio de nadie, que es prácticamente inalcanzable, dado que los puntos de vista son diversos y plurales, puesto que estamos en la era del pensamiento débil y la sociedad líquida, ¿a qué viene preocuparse por buscar la verdad?"

La consecuencia de todo ello es que cualquier idea u opinión puede considerarse válida, sin necesidad de justificación racional o científica alguna, lo que conlleva el peligro de que el pensamiento de aquellos que detentan el poder económico o comunicativo acabe por imponerse como modelo de la realidad social. Este nuevo orden posibilita la implantación tanto de ideologías totalitarias e intolerantes, como de discursos de odio relacionados con la raza, el sexo o la religión, entre otros.

Ámbitos como el político o el económico han sabido interpretar el nuevo horizonte cultural de la posverdad como fenómeno propicio para que su mensaje fuera calando en el pensamiento de los receptores. Así, por ejemplo, en 2016 hubo dos procesos, el referéndum del Brexit y la candidatura presidencial de Donald Trump, que supieron sacar dividendos de la realidad contradictoria que se vivía en ese momento, aprovechando, al efecto, que algunas instituciones habían ido decayendo en credibilidad, y que las redes sociales se habían convertido en un medio creíble para acceder a la información. De esta forma, todo estaba preparado para influir de manera determinante en lo que el votante, receptor al mismo tiempo de la información, debía elegir.

A través de conceptos y adjetivos que tratan de desmontar las ideas tradicionales, la posverdad va generando una falsa corriente alternativa de pensamiento, a simple vista sugerente, motivadora e interesante para el receptor de la información, pero que, a fin de cuentas, busca empoderar o enriquecer a individuos sin escrúpulos, que en ocasiones se refugian bajo la máscara del anonimato, y todo ello a costa de las masas crédulas y fácilmente sugestionables.

El mundo en el que vivimos es un mundo en el que cada vez hay más información, pero en el que la preocupación por el contenido de esa información carece de importancia. La posverdad alienta esta situación al enfrentar posturas diferentes, pero perfectamente legítimas, con el único afán de generar sensacionalismo, morbo o extravagancia. En el mundo virtual en el que vivimos, donde conceptos como "realidad virtual" se hallan en la vanguardia de lo moderno, la posverdad se ha convertido en un medio de producción de ideas que genera descripciones virtuales del mundo que nos rodea.

Detrás de toda esta situación que la posverdad suscita existen unas causas de naturaleza psicológica. En primer lugar, la influencia que la presión social llega a ejercer en la capacidad de decisión del sujeto, que le lleva, incluso, a la aceptación de alternativas de pensamiento que son contrarias a las evidencias.

Un segundo aspecto de orden psicológico que influye en la implantación de la posverdad en la sociedad actual reside en la necesidad que la persona tiene de sentir que pertenece a un grupo de referencia, que no sólo refuerza la identidad de la persona, sino que limita su capacidad cognoscitiva al imponer qué hay que pensar, o cómo hay que comportarse en la vida cotidiana, proponiendo a este respecto soluciones satisfactorias para el sujeto, pero que no por ello son necesariamente lo mejor.

La posverdad halla su caldo de cultivo en la idea de posmodernidad, que ha hecho posible la implantación de un ambiente cargado de ambigüedades en todos los ámbitos, un pensamiento débil, un desencanto hacia lo público y social, y una verdad debilitada, sometida al criterio de lo personal y a la tiranía del relativismo. Junto a ello, se ha visto favorecida por el fenómeno de la globalización y el desarrollo de las nuevas

tecnologías y las redes sociales, en una época donde la pérdida de confianza de la población sobre las instituciones ha salpicado a los medios de comunicación tradicionales. Además, la posibilidad de interacción del receptor en relación con la información recibida, así como la inmediatez de su recepción, que permiten las redes sociales, hacen viable que el sujeto pasivo no sólo parta de una posición inicial de valoración positiva respecto al medio que transmite el mensaje, sino que posibilita que se sienta protagonista de la información, lo que facilita la amplia difusión de ese contenido.

Entre los fines que la posverdad introduce en el contexto social destaca la manipulación de las ideas y las personas. Una de las consecuencias fundamentales de esta manipulación es que la persona pasa de ser considerada sujeto a objeto, con el fin de anular su capacidad crítica y facilitar la posibilidad del adoctrinamiento, eso sí, de manera invisible y clandestina. Esta manipulación suele llevarse a cabo por medio de la propaganda, esto es, la difusión deliberada de mensajes que tienen por fin obtener del receptor una serie de respuestas que provienen de su parte más afectiva y emocional con el fin de orientar en función de una determinada línea de pensamiento, caracterizada por la demagogia y el populismo.

Uno de los peligros que tiene todo este entramado que envuelve la posverdad es el de la dimensión pública. Parece evidente que la transmisión de información, favorecida por las redes sociales y las nuevas formas de comunicación, tiene por finalidad no sólo influir en la configuración de un pensamiento dominante, sino de banalizar muchos aspectos de la realidad, para favorecer que el receptor se mantenga ajeno a todo aquello que tenga que ver con la capacidad crítica y con la búsqueda de la verdad. Esta situación, que a nivel individual ya es de por sí peligrosa, se acentúa cuando quienes han de configurar el pensamiento social en lo referente a la concepción del mundo, de la persona, de la economía, etc., están sujetos al vaivén de los sentimientos, pero no a la tarea de la búsqueda de la verdad. De esta forma, los ciudadanos comienzan a tomar decisiones equivocadas, en aspectos tan distintos como son los hábitos de consumo o las elecciones políticas. Una realidad así configurada carecerá de los fundamentos necesarios sobre los

que construir una sociedad democrática, y una red de derechos fundamentales universales y eficaces.

3. POSVERDAD Y NUEVAS TEORÍAS

Un estudio publicado recientemente por Scheffer y otros (2021), sobre el uso de la racionalidad en el lenguaje, en el periodo comprendido entre 1850 y 2019, y haciendo uso de los datos procedentes de millones de libros que se han podido analizar a través de los motores de búsqueda que proporciona Google nGram, ha permitido a los autores llegar a la conclusión de que, a partir de 1850, la palabras relacionadas con el ámbito de la racionalidad aumentaron en los textos escritos, mientras que aquellas que se asociaban al orden de la emoción disminuían. Sin embargo, esta tendencia se ha invertido en las últimas décadas, debido, sobre todo, a que en la sociedad se ha pasado de una visión colectivista de la realidad, a una visión individualista.

Esta prioridad de la emoción sobre la razón, y de lo individual sobre lo colectivo, como demuestra el estudio a través de datos empíricos irrefutables, ha influido de manera determinante en una nueva configuración del derecho a la información. En la era de la posverdad, donde los sentimientos triunfan sobre los hechos, y donde las cuestiones sociales se convierten en cuestiones emocionales, se instaura un modelo de pensamiento dominante que abre la puerta a una información subjetivizada, o al incremento de las *fake news*, como método para llegar al interés de las personas receptoras de la información. Desde esta perspectiva, todo depende no de la verdad, sino del sentimiento y de la dimensión individual.

Es cierto que el auge de los medios de comunicación, de internet y de las redes sociales han fomentado este cambio de tendencia, y han favorecido la difusión de la desinformación y de las teorías de la conspiración. Pasados años de este giro profundo en la configuración del pensamiento actual, parece claro que en las sociedades modernas debe buscarse un nuevo equilibrio entre emoción y razón, entre individualidad y colectividad, a fin de poder afrontar los problemas en toda su profundidad, y posibilitar un sostenimiento de la democracia y de los derechos

no subordinado a los vaivenes de los sentimientos y la autodeterminación, sino de la razón y de la verdad.

4. EL DERECHO A LA INFORMACIÓN EN LA ERA DE LA POSVERDAD: NUEVAS PERSPECTIVAS

El artículo 20.1 d) de la constitución española reconoce el derecho a una "información veraz". El adjetivo "veraz" hace referencia a todo aquel o aquello que tiene que ver con la verdad. Resulta llamativo que en el texto español se complemente el derecho a la información con el calificativo de "veraz", cuando, generalmente, en los textos normativos, este derecho aparece recogido sin calificativo alguno, pues se parte del supuesto de que la información, al gozar de la categoría de derecho, debe presentar la característica inherente de verdad. De esta forma, puede decirse que verdad e información son dos caras de la misma moneda, dos conceptos íntimamente unidos en el ámbito de un derecho fundamental, de tal manera que, si la verdad se disocia de la información ésta no sólo pierde la categoría de derecho, sino que, además, deja de ser información para convertirse en una falacia.

Hasta tal punto "verdad" e "información" están vinculados que, el Tribunal Constitucional español entiende que solo es digna de protección constitucional aquella información que se adecúe con la verdad, careciendo de amparo todos aquellos contenidos lingüísticos que se disocien de la veracidad.

En este ámbito es necesario diferenciar entre información y opinión. Resulta esclarecedor el eslogan que en 1926 podía leerse en el Manchester Guardian, en el que se afirmaba que "los hechos son sagrados, las opiniones libres". Parece lógica esta distinción, ya que los hechos deben responder, a menos que sean objeto de manipulación, a una realidad objetiva y verdadera, mientras que la opinión, que ya de por sí nace vinculada a la dimensión de una persona, estará influenciada por aspectos tan variados como la educación, la ideología, la religión, el ambiente social, etc., de la persona que la emite.

Uno de los problemas que se deriva de este hecho surge cuando la persona que transmite una opinión le otorga la categoría de información. Esto ocurre cuando las apreciaciones subjetivas que lleva a cabo se realizan en la consideración de que constituyen la verdad de los hechos, no una simple valoración personal de los mismos. Toda esta problemática conlleva un estado de confusión respecto de los agentes pasivos que reciben la información, ya que en ocasiones resulta difícil distinguir lo que es información, y por tanto debe corresponderse con una verdad objetiva, de lo que es opinión, que implica una valoración subjetiva de los hechos que puede, o no, corresponderse con la verdad.

Otra variable que es digna de ser abordada es la diferencia entre la verdad que deviene del conocimiento, a la verdad que puede extraerse de los hechos. El primero de los parámetros abarca todos aquellos aspectos que guardan relación con lo que podríamos denominar verdad científica, mientras que el segundo se referiría a lo que podríamos definir como la verdad objetiva o histórica de los hechos o acontecimientos, tal y como se han producido.

Un peligro que puede derivarse del primero de los parámetros, el que hemos denominado verdad científica, viene determinado por la deficiencia de los métodos, lo que impide una visión de la información que se presta en toda su amplitud. Por ejemplo, si un astrónomo hablara de la extensión del universo no cabría duda de que las conclusiones a las que llega, avaladas por un método científico, se corresponderían con la verdad, ahora bien, las limitaciones en cuanto al conocimiento se refieren, llevarían a la conclusión de que estaríamos ante una verdad parcial, incapaz de explicar la totalidad de esa realidad, y de ello podría concluirse que, en ocasiones, una verdad parcial puede tergiversar la verdad en su totalidad.

El otro peligro que puede suscitarse vendría dado por el segundo de los parámetros analizados, el de la verdad histórica, y es que la complejidad de elementos que configuran la descripción de unos hechos concretos permitiría poner en tela de juicio el hecho de que la información aportada pudiera corresponderse con la auténtica verdad de lo acontecido, máxime si se tiene en cuenta que muchos de los datos que se relacionan

con el acontecimiento que es objeto de información pueden ser fundamentales para configurar el verdadero sentido de los mismos.

Desde la perspectiva de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, el derecho a una información veraz fue objeto de análisis a partir de 1988, siguiendo el criterio, que se ha mantenido a lo largo de los años, de que la veracidad no equivale a la verdad, y que lo que defiende el artículo 20.1 d) es la información rectamente obtenida y difundida, aun cuando su total exactitud sea controvertida. En su sentencia 6/1988 se establece la necesidad del deber de diligencia que ha de seguir el informador, de manera que los hechos que transmita hayan sido previamente contrastados con datos objetivos. Desde este punto de vista, la veracidad de la información se hace depender de la actitud del informador, que debe fundamentar los hechos que transmite en criterios verificables y objetivos.

En su sentencia 21/2002 viene a señalar que "la veracidad de la información no debe confundirse con la exigencia de concordancia con la realidad incontrovertible de los hechos, sino que en rigor únicamente hace referencia a una diligente búsqueda de la verdad que asegure la seriedad del esfuerzo informativo".

Estos criterios derivados de la jurisprudencia constitucional parece que implican una renuncia a la verdad objetiva de la información, para poner el acento en el hecho de que, si el informador lleva a cabo su actuación con la debida diligencia, se podrá declarar la información transmitida como veraz, más allá de su correspondencia con criterios objetivos que la determinen. Podría hablarse, en cierto sentido, de una transferencia del orden objetivo, al orden subjetivo, en la transmisión de la información, eso sí, avalado por el cumplimiento de todos aquellos aspectos que permitan calificar la labor del informador como diligente. Entre los criterios que forman parte de la diligencia del informador deben figurar la verificación de los hechos y la fiabilidad de las fuentes.

En cuanto al sujeto activo y pasivo del derecho a la información, si toda persona tiene derecho a su ejercicio, obviamente, debe existir el deber por parte de alguien de satisfacer el cumplimiento de ese derecho. Las redes sociales e internet han favorecido que la transmisión de la

información se realice no sólo por los profesionales o empresas que se dedican a ello, sino por los propios particulares, ahora bien, no deja de ser cierto que el deber de satisfacer el derecho de toda persona a la información recae, de una manera más plena y directa en los profesionales y los medios de comunicación social.

Parece clara la orientación de la jurisprudencia y los normas en lo relativo a la protección del derecho a la información. La cuestión se suscita en qué medida, la persona puede ser protegida legal y judicialmente frente a la desinformación o las *fake news*, que pueden manipular la conciencia de los sujetos en orden a influir en procesos políticos, económicos o culturales.

Hay que recordar que la manipulación informativa atenta contra la dignidad de la persona, fundamento de todo sistema democrático. En una sociedad, donde internet y las redes sociales han ido perfilando la figura del periodista ciudadano no puede renunciarse, ni siquiera en estos casos, al requisito constitucional de la veracidad de la información. El problema residirá en cómo controlar legal y judicialmente esa veracidad sin violentar el derecho a la libertad de expresión, por un lado, y a la información, por otro, como titular activo del mismo.

Libertad de expresión y libertad de información se distinguen en función de que esta última exige que su contenido se refiera a hechos noticiables que exigen de veracidad en su transmisión. Si bien la libertad de expresión puede considerarse como un patrimonio del ser humano, un derecho que ha de ser defendido independientemente del medio a través del cual se manifieste, no ocurre lo mismo con el derecho a la información, cuyo contenido sí que puede verse afectado en función del medio a través del cual se preste esa información, debido al diferente control jurídico al que unos y otros se pueden ver sometidos.

Al final, parece que la normativa deberá tener en cuenta el interés público en juego, interés que deberá protegerse aplicando el principio de proporcionalidad, en virtud del cual gozaría de prioridad el derecho fundamental que proteja un interés de mayor importancia: el que tiene la persona de que sus expresiones puedan manifestarse libremente, o aquel del que goza todo sujeto a recibir una información veraz exenta de toda

manipulación a la hora de determinar el sentido de una decisión en cualquier ámbito que pueda afectar al bien común y al interés general.

5. CONCLUSIONES

Si la verdad es una cualidad *sine qua non* del derecho a la información, la posverdad va más allá de la libertad de expresión porque dificulta distinguir entre realidad y ficción. La posverdad ha configurado una nueva sociedad donde las emociones han adquirido el papel protagonista en la configuración del mundo y del hombre, por encima de los hechos y la razón. La falacia de la libertad, cuya bandera ha sido enarbolada por los defensores de esta teoría, no ha posibilitado ni un pensamiento más autocrítico, ni una información libre de tendencias ideológicas, sino que lo único que se ha conseguido es un ensalzamiento del narcisismo y la superficialidad, y un empobrecimiento de la información y la verdad, con las consecuencias negativas que todo ello conlleva para la construcción de una sociedad democrática, ya que allí donde la razón es sustituida por la emoción se abre camino a la posibilidad de una manipulación de las conciencias a todos los niveles.

Es necesario luchar por la defensa de la supervivencia de la civilización, de la razón y de la verdad científica, porque cuando una sociedad relaja su defensa de los valores que sustentan su cohesión, su orden y su progreso, tales como la veracidad, la honestidad y la rendición de cuentas, se convierte en una sociedad que está condenada a desaparecer o a perder su identidad. La posverdad es una tendencia y combatirla es una responsabilidad individual, y debemos luchar cada día por reconducir la sociedad hacia los valores democráticos que la sustentan.

La verdad, en el contexto de la información, es un reto que se ha de perseguir si se quiere construir una sociedad orientada al bien. En este sentido, frente al relativismo, al escepticismo, y a la emotividad de la audiencia es necesario apostar por una verdad que se sustente en una información rigurosa.

Liberar al derecho a la información de la condición de veracidad, tanto si ese derecho se ejerce por parte de particulares, como de profesionales, parece una apuesta demasiado arriesgada, teniendo en cuenta lo que una

sociedad democrática se juega. Es por ello que tanto el derecho como los tribunales han de abordar los problemas que la posverdad, en el contexto de una sociedad globalizada y posmoderna, y con unos medios de comunicación que han cedido su lugar de predominio a internet y las redes sociales, puede acarrear, estableciendo criterios objetivos que, en función del principio de proporcionalidad, puedan defender el bien común respetando, en la mayor medida posible, la eficacia del derecho a la información y a la libertad de expresión.

6. REFERENCIAS

Alfaro Ponce, B., Ángeles Galván, G. y Zorrilla Velázquez, D. (2021). Posverdad, medios de comunicación y repercusiones sociales: caso de Donald Trump en las elecciones 2016 y 2020 en Estados Unidos. *Revista Xihmai*, XVI (32), 79-98.

Arrieta Zinguer, M. (2014). Libertad de expresión y derecho a la información en las redes sociales en Internet. *Revista de Derecho, Comunicaciones y Nuevas Tecnologías*, 12, 3-31.

Azurmendi Adarraga, A. (2005). De la verdad informativa a la "información veraz" de la Constitución Española de 1978. Una reflexión sobre la verdad exigible desde el derecho de la información. *Comunicación y Sociedad,* 28(2), 9-48.

Barrientos-Báez, A., Barquero Cabrero, M. y García, E. (2018). Posverdad y comunicación 2.0: el reto periodístico de una era sin periodistas. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(1), 43-52.

Bermúdez Vázquez, M. y Casares Landauro, E. (2019). *El problema de la posverdad en la sociedad contemporánea*. Egregius.

Blázquez, N. (2000). El desafío ético de la información. Edibesa.

Camps, V. (2017). Posverdad, la nueva sofística. En J. Ibáñez Fanés y M. Arias Maldonado (coord.), *En la era de la posverdad* (91-100). Calambur.

Cebrián Zazurca, E. (2018). *Internet, posverdad y periodismo ciudadano. El derecho a la información en el siglo XXI a la luz de la jurisprudencia del Tribunal Constitucional*. Egregius.

D'Ancona, M. (2019). *Posverdad. La nueva guerra contra la verdad y cómo combatirla*. Alianza Editorial

Davies, W. (2016). *The Age of Post-Truth Politics*. The New York Times.

Del-Fresno García, M. (2019). Desórdenes informativos: sobreexpuestos e infrainformados en la era de la posverdad. *El profesional de la información*, 28(3).

Herreras, E. (2020). Sobre verdad, mentira y posverdad. Elementos para una filosofía de la información. *Época,* 24, 157-176.

Mainer Blanco, B. y Martínez-Fresneda Osorio, H. (2019). Posverdad y desinformación en la era de los nuevos formatos. *Historia y comunicación social,* □□(2), 547-559.

McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Cátedra.

Navarro, A. (2022). Posverdad, medios de comunicación y poder. Un problema para las humanidades. *Comunicación y Hombre*, 18, 147-162.

Scheffer, M., y otros (2021). The rise and fall of rationality in language. *PNAS,* 118 (51), 1-8.

SECCIÓN II

ANÁLISIS DEL DISCURSO, CONSTRUCCIÓN IDEOLÓGICA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

CAPÍTULO 10

EL DERECHO A LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LAS REDES SOCIALES: POSIBLES INFLUENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE UN DISCURSO DEL ODIO

JORGE SALINAS MENGUAL
Juez del tribunal Eclesiástico de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El periodista y escritor Juan Manuel de Prada, en uno de sus artículos titulado "Yo no soy Charlie Hebdo" y publicado en el diario ABC el 12 de enero de 2015, reflexionaba sobre el hecho de que la libertad de expresión había sido hasta tal punto "sacralizada", que se había arrogado el derecho a la blasfemia de las religiones con total impunidad por parte de la opinión pública y de los diferentes órganos de la Administración. En la actualidad, el derecho a la libertad de expresión se ha convertido en el "derecho estrella", dentro de la variedad de derechos fundamentales existentes, y se ha considerado como unos de los criterios básicos para poder calificar a una sociedad como democrática. Se trata de un derecho que, con frecuencia, se halla vinculado a los medios de comunicación, y que, en los últimos años, ha conocido un auge importante, sobre todo a través del uso de las redes sociales.

¿Cuál es el objetivo principal de este trabajo? Reflexionar sobre los límites de la libertad de expresión y su ámbito de aplicación legal, todo ello en el contexto de los medios de comunicación y las redes sociales. El estudio va a girar en torno al análisis de este derecho en su relación con dos religiones: el cristianismo y el islam.

Para desarrollarlo vamos a utilizar una metodología teórico-analítica, es decir, se va a profundizar en el análisis de algunos casos concretos que

han surgido en los últimos años, en los medios de comunicación y en las redes sociales, en torno al cristianismo y el islam, en las sociedades occidentales, con especial referencia al caso de España.

La conclusión a la que llegamos es que nos encontramos ante un ejercicio del derecho a la libertad de expresión que excede los límites permitidos, inoculando en la cultura actual un discurso del odio encubierto contra las creencias y los sentimientos religiosos. De esta manera, se hace necesario no sólo fijar los límites de este derecho, sino establecer unos criterios éticos en el ámbito de los medios de comunicación que ayuden a la construcción de una sociedad tolerante y respetuosa con las creencias de los demás.

2. LIBERTAD DE EXPRESIÓN Y LIBERTAD RELIGIOSA: ¿DOS DERECHOS ENFRENTADOS?

La libertad religiosa, como derecho fundamental, se puede entender desde una perspectiva objetiva, que abarcaría la neutralidad de los poderes públicos en todo lo referente a su pronunciamiento sobre aspectos morales y religiosos, así como las necesarias relaciones de cooperación entre el Estado y las diversas confesiones. Desde una perspectiva subjetiva, propia de un derecho fundamental, abarcaría una dimensión interna, constituida por las convicciones y creencias íntimas de cada sujeto y que configuran su personalidad y dignidad, por lo que han de verse protegidas de cualquier intento de manipulación por pertenecer a los derechos que podríamos llamar de la intimidad de las personas, y una dimensión externa, que se refiere al libre ejercicio de las propias creencias en el ámbito público por medio del culto, la enseñanza e incluso el proselitismo en el respeto a la libertad de terceros, y que podría englobarse dentro de lo que conocemos como derechos de igualdad.

Recientes informes aportados por la organización "Ayuda a la Iglesia Necesitada" ponen de manifiesto que la libertad religiosa es un derecho que está siendo objeto de continuas violaciones en los últimos años en diferentes partes del mundo. Frente al nivel de "sobreprotección" con el que cuentan algunos derechos actualmente, como los relacionados con el ámbito de la igualdad, la libertad religiosa puede calificarse como un

“derecho huérfano”. Como afirma Navarro-Valls, en un Occidente donde se apuesta por el libre mercado de las ideas, se cierra la puerta a los valores del espíritu, en un intento por “devolver a Jonás al vientre de la ballena”.

Uno de los temas que guardan una estrecha relación con la materia objeto de estudio, a la hora de determinar la relación entre libertad religiosa y libertad de expresión y, en qué medida esta última puede llegar a derivar en discurso del odio, es el referente a si los sentimientos religiosos forman parte, o no, del derecho a la libertad religiosa. Un sector de la doctrina entiende que los sentimientos religiosos no pueden formar parte del derecho a la libertad religiosa, ya que pertenecen a la subjetividad de la persona y generarían una multitud de casos diferentes que dificultarían alcanzar una mínima seguridad jurídica, por lo que el centro de atención debería enfocarse hacia la persona, en el sentido de que su protección jurídica no iría orientada a la protección de las creencias, sino a la dignidad de la persona. Desde esta concepción puede decirse que la crítica respetuosa, aun cuando sea contraria a la ortodoxia de un determinado credo, no hiere la dignidad de las personas, sino que es manifestación de la dignidad de quien piensa y se expresa en libertad.

El Juzgado de lo Penal nº 8 de Madrid, en una sentencia de 8 de junio de 2012 afirmaba que “la libertad religiosa se integra no solo por la realización de actos materiales que la exterioricen, sino también, y en ocasiones principalmente, por el respeto a los sentimientos que conforman su esfera íntima”.

El Relator de Naciones Unidas sobre las formas contemporáneas de racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia, llegó a afirmar que “la defensa intransigente de una libertad de expresión sin límites ni restricciones no se ajusta a las normas internacionales, que guardan un equilibrio necesario entra la libertad de expresión y la libertad de religión, en particular la no incitación al odio religioso y racial”. Por su parte, el Relator especial sobre la promoción y protección del derecho a la libertad de opinión y expresión ha sostenido que “el hecho de insultar religiones, creencias profundamente arraigadas e identidades étnicas mediante el uso de estereotipos y de etiquetas no favorece la creación de un entorno propicio a un diálogo constructivo y

pacífico entre las distintas comunidades. La polarización basada en argumentos distorsionados pude propagar el odio étnico y religioso y poner en peligro el delicado equilibrio social y cultural que resulta de los incansables esfuerzos para consolidar una sociedad multicultural armoniosa (…). No existe contradicción alguna entre los principios de la libertad de religión y la libertad de expresión, que se refuerzan mutuamente y fomentan la base humana y espiritual de sociedades y poblaciones. El respeto a los sentimientos religiosos y la garantía de la libertad de expresión deben hallar su propio equilibrio dentro de un contexto social y cultural dado".

Aun reconociendo su importancia en una sociedad democrática, la libertad de expresión no puede verse como amenaza potencial a la religión, sino como condición para una libertad religiosa en plenitud, es más, la dignidad de la persona humana ha de ser respetada por encima de una presunta libertad de ideas que puede llegar a menoscabar, incluso, el principio de igualdad, al considerar a los creyentes como ciudadanos de segunda categoría por el mero hecho de profesar una determinada fe.

Uno de los problemas fundamentales, que se halla en la raíz de los conflictos entre libertad de expresión y libertad religiosa, radica en una falsa concepción del origen y fundamento de los Derechos humanos. Como bien señala Navarro-Valls, mientras que Europa no acepte que los derechos humanos tienen su verdadero origen en la tradición judeo-cristiana y no en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1786 de la Revolución francesa, y que el concepto de persona tuvo su origen en Occidente con la concepción cristiana de la vida será difícil llegar a un equilibrio adecuado entre ambas libertades, ya que al entender que la libertad de expresión es la libertad básica y fundamental en una sociedad democrática y al revestir ésta de un halo de liberalismo heredero del pensamiento racional y cientifista de la Ilustración, cada vez más se irá reconduciendo la libertad religiosa a "guetos de altos muros difíciles de escalar".

Este déficit en su origen y fundamentación ha llevado a que la libertad de expresión, bajo pretexto de tratarse de un derecho fundamental para el desarrollo armónico de una sociedad democrática, goce actualmente de "carta de libertad", y que por más que teóricamente no deje de

afirmarse que como todo derecho fundamental no goza de un carácter absoluto, sino que está sujeta a unos límites, con el transcurso de los años estos límites están siendo difuminados por la doctrina jurisprudencial, al resultar cada vez más complicado justificarlos jurídicamente.

3. CUANDO LA LIBERTAD DE EXPRESIÓN SE CONVIERTE EN DISCURSO DE ODIO

¿A qué nos referimos concretamente cuando hablamos de libertad de expresión? Tomando como base la Constitución española se trataría de aquel derecho que protege la libertad de expresar y difundir los pensamientos ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier medio de reproducción. El Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos (CEDH) dispone en su artículo 10 que "toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencias de autoridades y sin consideración de fronteras".

Garriga Domínguez señala que la libertad de expresión "permite a los ciudadanos formar sus propias opiniones y convicciones, su conciencia individual y colectiva acerca de hechos y acontecimientos, así como participar en la discusión social sobre asuntos de interés público. La libertad de expresión es condición previa y necesaria para el ejercicio de otros derechos inherentes al funcionamiento de un sistema democrático. Encuentra su fundamento en la dignidad de la persona, la libertad de conciencia y el pluralismo político y es el instrumento que permite el diálogo entre los ciudadanos, y de los grupos sociales unos con otros".

Partiendo de la base de que el derecho a la libertad de expresión no es un derecho absoluto, pero que es un derecho fundamental para el adecuado funcionamiento de una sociedad democrática y el libre desarrollo del individuo y de las relaciones sociales, se deben precisar una serie de principios que garanticen, en el caso de un conflicto de derechos, la justa ponderación de cuál de ellos debe primar en detrimento del otro. Esta ponderación de derechos debe llevarse a cabo sopesando los intereses en conflicto, a fin de dar preferencia a aquél que persiga el valor más importante.

El discurso del odio, que definimos como cualquier forma de expresión cuya finalidad consista en propagar, incitar, promover o justificar el odio hacia determinados grupos sociales, desde una posición de intolerancia, permite, entre otras cosas, reflexionar sobre el contenido del derecho fundamental a la libertad de expresión.

Para que la libertad de expresión derive en discurso de odio, éste ha de presentar tres características fundamentales: en primer lugar, la de delimitar un individuo o grupos de individuos a partir de ciertas características; en segundo lugar, se estigmatiza al objetivo adjudicándole una serie de cualidades que son consideradas, en general, como indeseables; en tercer lugar, se desplaza a dicho grupo fuera de las relaciones sociales normales.

Este discurso del odio halla su fundamento en la firme creencia de la superioridad de una raza, una religión, un género, o un sistema de creencias y valores sobre cualquier otra realidad, lo que genera situaciones de desigualdad estructural que, normalmente, pueden llevar asociadas acciones violentas, o la limitación o supresión de derechos fundamentales.

La Resolución 1805 (2007) sobre "Blasfemia, insultos religiosos y discurso del odio contra personas por razón de su religión" se refiere al discurso del odio contra una persona o un grupo específico de personas, ya sea por motivos religiosos o de otra naturaleza, lo que, de antemano, la lleva a descartar como parte de éste toda incitación frente a ideas o instituciones. A su vez señala que las Confesiones religiosas deben tolerar las afirmaciones críticas públicas y el debate sobre sus actividades, enseñanzas y creencias, siempre que tal crítica no promueva insultos gratuitos e intencionales o la incitación al odio y no incite a disturbar la paz, la violencia o la discriminación contra los fieles de una religión.

El odio, como adjetivo que acompaña a un discurso, puede ser manifiesto, es decir, promover abiertamente acciones violentas en contra de quienes profesan, en el caso que nos ocupa, una religión determinada, o velado, utilizando expresiones que no sugieran abiertamente una acción violenta al receptor del discurso, pero sí que lo predispongan a ir generando un pensamiento intransigente y discriminatorio hacia los creyentes de una determinada religión.

4. DISCURSO DE ODIO Y REDES SOCIALES

Las redes sociales constituyen un ámbito idóneo para manifestar ideas de animadversión, desprecio u odio hacia personas o grupos caracterizados por una identidad concreta. Avaladas por el anonimato del autor, por una comunicación a nivel global, y en un contexto social donde la libertad de expresión se aduce como garantía justificativa de cualquier discurso, no es de extrañar que, según un estudio reciente avalado por la UNESCO, uno de cada 15.000 tuits escritos en inglés, es decir, unos 10.000 tuits diarios contienen insultos racistas.

A esta realidad se une el hecho de que, en este tipo de discursos de odio, los individuos suelen estar asociados a grupos que actúan de manera colectiva, desarrollando códigos lingüísticos y palabras clave que les sirven para evitar, tanto los filtros informáticos que pudieran establecer las empresas tecnológicas, como la persecución judicial y policial de sus conductas. A esto se une la percepción de que se está actuando en un espacio virtual, lo que genera la sensación de que el contexto no es real, por lo que no se percibe que los discursos realizados puedan tener ningún tipo de repercusión.

Las redes sociales han ido adquiriendo, con el paso de los años, un protagonismo y una percepción de legitimidad tal, que cualquier intento de poner límites a los discursos de odio y, por ende, a la libertad de expresión, son tildados de ilegítimos y antidemocráticos. Esta realidad ha dado lugar a que los comentarios que incitan al odio en las redes sociales se multipliquen por 30, en relación con los llevados a cabo en el ámbito de la realidad física.

5. MANIFESTACIONES CONCRETAS DEL DISCURSO DEL ODIO: CRISTANOFOBIA E ISLAMOFOBIA

Los perfiles que delimitan la existencia de un discurso de odio, en relación con el cristianismo y el islam, difieren en virtud de la diferencia cultural que existe entre el mundo occidental y el musulmán. Mientras que en occidente se defiende la lucha, no tanto contra la difamación hacia la religión, sino contra la discriminación por razón de religión, dado que se entiende

que la realidad que ha de ser objeto de protección no es la religión o las creencias, sino las personas que las profesan, desde el punto de vista de la mentalidad islámica se entiende que la protección contra la difamación de las religiones en sí misma es causa directa de la discriminación.

Desde esta perspectiva, la libertad de expresión se entiende como un derecho fundamental, básico para el desarrollo pleno de una sociedad democrática, y cuyos límites han de ser establecidos con suma cautela. Sólo cuando de esa libertad se suscita no una crítica a las creencias de una determinada religión, sino un auténtico discurso de odio es posible fijar una serie de límites al ejercicio de este derecho.

En esta misma línea se manifiestan autores como Martínez-Torrón, cuando afirma que las ofensas a los sentimientos religiosos sólo son susceptibles de protección jurídica y, por tanto, tienen capacidad para limitar la libertad de expresión en casos extremos, es decir, cuando estamos ante un lenguaje injurioso que además es calumnioso, ya que la libertad de expresión no protege el derecho a mentir, o cuando nos encontramos ante situaciones de *hate speech*.

Si a nivel político preocupa la proliferación de plataformas que legitiman la discriminación por razón de raza o religión al amparo de una supuesta seguridad, en el plano ideológico, también está proliferando el desarrollo de una corriente intelectual que alienta el conflicto de civilizaciones y religiones, rechazando la diversidad y oponiéndose a la multiculturalidad. A este respecto, especialmente preocupante es, desde el 11 de septiembre de 2001, el creciente sentimiento de islamofobia, cuya principal manifestación es la asociación entre islam y terrorismo.

Reflejos de esta tendencia a la islamofobia son, por ejemplo, el trato de la población musulmana exclusivamente bajo consideraciones de seguridad y control, junto con la vigilancia de los lugares de culto y la sospecha que se extiende sobre quienes practican esa religión. Por otra parte, el rechazo a la diferencia cultural, y especialmente a la diferencia islámica, lleva a poner obstáculos a la construcción de mezquitas, al uso de vestimenta islámica, etc.

Todos estos aspectos han configurado el contexto propicio para que, en las redes sociales, sobre todo, se haya ido perfilando un discurso de odio

hacia el islam que, bajo las premisas del anonimato y una visión ilimitada de la libertad de expresión, como se ha citado anteriormente, ha proliferado en los últimos tiempos. A todo ello se ha unido el creciente secularismo presente en la mentalidad europea, que es cada vez más intolerante con el hecho religioso.

Este secularismo no sólo ha afectado al islam, sino que se ha extendido a otras religiones, como el cristianismo, evolucionando hacia una intolerancia a aceptar la presencia de una ética religiosa cristiana en las opiniones y debates sociales.

Estamos de acurdo con Martínez-Torrón cuando afirma que al discurso del odio antirreligioso se le aplican unos criterios más estrictos que cuando ese discurso lleva consigo connotaciones que tienen que ver con el sexo, la raza o la orientación sexual. Como ejemplo de esta situación se puede citar la querella criminal presentada contra la CNT, que con motivo de la visita del Papa a Madrid, a raíz de la JMJ de 2011, presentó una campaña mediática en la que entre otras expresiones aparecía un obispo ahorcado, una iglesia ardiendo con la expresión "la única iglesia iluminada es la iglesia que arde", y un fotomontaje con una silueta del Papa en el centro de la mira telescópica de un rifle en la que aparecía la expresión "Totus muertos", en clara alusión al lema pontificio de Juan Pablo II. Entendió la Audiencia Provincial de Madrid que estas expresiones no constituían un discurso del odio, sino simples críticas a la Iglesia católica y sus instituciones que habían de entenderse e interpretarse a la luz de la libertad de expresión.

Otro ejemplo al respecto viene constituido por una exposición que tuvo lugar del 29 de octubre de 2014 al 9 de febrero de 2015 en el Museo Reina Sofía titulada "Un saber realmente útil", en la cual el colectivo "Mujeres públicas" presentó la obra "Cajita de fósforos", en la que podía leerse la siguiente expresión: "La única Iglesia que ilumina es la que arde. ¡Contribuya!".

Son sólo dos ejemplos que, amparados en la libertad de producción artística y la libertad de expresión, y amplificados por las redes sociales, ponen de manifiesto la impunidad de la que gozan determinados discursos o manifestaciones. Circunstancias como una iglesia ardiendo, el

imperativo "contribuya", o la foto del Papa en la mira telescópica de un rifle han de llevar a reflexionar sobre si detrás de una mal entendida libertad de expresión, no se halla un discurso de odio velado. Parece que los tribunales y la sociedad no defienden esta interpretación, pero en ocasiones, los hechos son fiel reflejo de una verdad que, por no reconocerse, no deja de ser evidente.

En lo que respecta a la islamofobia, se trata de un concepto que comenzó a usarse en la década de los noventa para hacer referencia a las percepciones globales negativas sobre el islam y a la discriminación contra los musulmanes por prejuicios y razones de odio racial. Los discursos simplistas y generalistas promovidos por los medios de comunicación, según los cuales el islam es identificado con el fanatismo y el terrorismo, han posibilitado el auge de esta tendencia islamofóbica.

En numerosas ocasiones, las noticias no reflejan simplemente la realidad, sino que la crean, y en esta tarea los medios de comunicación y las redes sociales tienen un papel muy importante, pues a través de estereotipos van configurando en la mente del receptor del mensaje una determinada visión del mundo que, de manera inequívoca, va a influir en los juicios que puedan emitir sobre una realidad concreta, como es el caso del islam.

Esta idea, en el orden práctico, puede encontrarse en un caso que fue objeto de análisis por parte del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), el asunto *Soulas y otros c. Francia,* de 10 de julio de 2008. En el año 2000 Gilles Sulas publicó un libro titulado "La colonización de Europa", en el que subrayaba la incompatibilidad de la civilización europea con la civilización islámica. En el capítulo del libro que Soulas dedicaba a las soluciones para remediar lo que él consideraba como la colonización de Europa por el tercer mundo, afirmaba que sólo si estallaba una guerra civil étnica podría hallarse solución a esta situación. El TEDH consideró que el libro ofrecía una imagen negativa de las comunidades islámicas y que, las palabras utilizadas tenían por objeto provocar en los lectores un sentimiento de rechazo, acrecentado por el uso de un lenguaje militar, por lo que podía entenderse que incitaba al odio por motivos religiosos.

De entre los hechos que más han promovido el discurso islamofóbico destacan las noticias y comentarios que se derivaron de los atentados perpetrados contra el diario francés Charlie Hebdo, el 7 de enero de 2015. Este suceso fue motivado, según Al Qaeda Yemení, grupo terrorista que se atribuyó el ataque, por las repetidas representaciones del profeta Mahoma, tanto en la portada, como en el interior de la revista. Un estudio de los titulares que antes y después de dicho acto aparecieron en dos diarios norteamericanos, The New York Times y The Wall Street Journal pusieron de manifiesto una serie de representaciones del islam que fomentaban un discurso del odio hacia esta religión, a través de la generación de creencias colectivas y la transmisión de una serie de valores sociales.

En la semana posterior al atentado, The New York Times publicó 45 artículos que podían relacionarse con el código "guerra, conflicto violento y terrorismo", mientras que en el caso de The Wall Street Yournal el número de artículos en esa semana, y dentro de ese mismo código, ascendió a 69. Estos artículos no fomentaban una islamofobia que podríamos denominar flagrante, pero sí una tendencia hacia un discurso del odio frente al islam más sutil y contextual, con representaciones de los musulmanes y del islam como un enemigo violento. Lo que más llama la atención de este estudio es que los artículos de estos dos periódicos no presentaron una tendencia islamofóbica con motivo de los atentados, sino que en los dos meses anteriores al hecho acaecido ya se dejaba entrever esta tendencia, lo que permite extraer la conclusión de que más allá de actos concretos derivados de acciones terroristas islámicas, existe una línea de opinión generalizada en los medios de comunicación y en las redes sociales tendente al fomento de esta mentalidad entre la población.

Los medios de comunicación y las redes sociales han fomentado, con frecuencia, un discurso denominado orientalista, en función del cual se asume que occidente tiene una posición de autoridad y superioridad sobre oriente, que detenta unos valores y creencias inferiores y resistentes a la modernidad y al cambio. Este análisis de la realidad ha posibilitado una representación sesgada del islam, que se ha extendido de forma generalizada a todos los que profesan esta religión, lo que unido al

concepto de "choque de civilizaciones" ha ido propiciando la configuración de una mentalidad abierta al desarrollo de un discurso de odio.

6. CONCLUSIONES

¿Qué conclusiones pueden derivarse de todo lo establecido en este análisis? Que nuestra identidad europea nos debe llevar no a temer, sino a amar los derechos y libertades radicados en la dignidad de la persona y a defenderlos para todos. Esa defensa está planteando nuevos retos al Derecho, como lo muestra la difícil tarea de fijar los límites al ejercicio de una libertad de expresión que se traduce en un discurso de difamación u odio hacia la religión.

Como afirma Martínez-Torrón:

> el ejercicio de la libertad de religión y creencias ya sea por parte de las personas religiosas o no religiosas, requiere un clima de tolerancia y de respeto, libre de ataques que puedan de hecho retraer a los ciudadanos de manifestar sus creencias sin intimidación. Un ambiente de agresividad verbal o de violencia no constituye ciertamente el hábitat más adecuado para el ejercicio de las libertades. Desde esta perspectiva, las agresiones a la religión no son intrínsecamente diversas de las agresiones por razón de sexo, la raza o el origen nacional.

¿Por qué se da esta situación? Quizás porque en la sociedad actual, a diferencia de lo que sucedió cuando surgieron las grandes Declaraciones de derechos, en las que el derecho a la libertad religiosa era entendido como el primer derecho del hombre, junto al derecho a la vida, se vincula íntimamente democracia y libertad de expresión, lo que lleva consigo la necesidad de salvar este derecho a toda costa, por lo que cualquier límite que sobre él se imponga se interpreta como una merma al sistema democrático, de manera que la libertad religiosa queda en una situación de inferioridad en su relación con la libertad de expresión, máxime cuando ésta se torna en discurso de odio.

Una sociedad como la actual, donde los medios de comunicación no sólo han fomentado un discurso, generalmente encubierto, contra el cristianismo y el islam, y donde las redes sociales han ido adquiriendo un papel cada vez más protagonista como nuevos medios de información, que van generando corrientes de pensamiento en la sociedad, muchas veces

interesadas, tanto política como económicamente, pueden contribuir al fomento de un discurso del odio que enfrente no sólo a dos civilizaciones opuestas, como la occidental y la oriental o musulmana, sino a dos líneas de pensamiento como el cristianismo y el laicismo beligerante que, aunque podrían convivir en perfecta armonía, están siendo objeto de controversia debido a la manipulación de las conciencias que desde los medios y las redes sociales se está llevando a cabo.

Urge fomentar una cultura del encuentro y del diálogo, y un sistema jurídico internacional con la potestad necesaria para encuadrar la libertad de expresión, derecho fundamental clave en la construcción de una sociedad democrática, dentro de los límites del respeto y la tolerancia, capaz de construir, y no "deconstruir", una sociedad donde cualquier raza, creencia o religión tengan cabida, siempre y cuando no sean instrumentalizadas o malinterpretadas.

7. REFERENCIAS

Alba-Rico, S. (2015). *Islamofobia. Nosotros, los otros, el miedo.* Icaria Editorial.

Bustos Martínez, L., De Santiago Ortega, P. P., Martínez Miró, M. A. y Rengifo Hidalgo, M. S. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25-42.

Cabo Isasi, A. y Juanatey, A. (2016). *El discurso de odio en las redes sociales: un estado de la cuestión*. Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en: https://bit.ly/37jGZFE

Calvo Barbero, C. y Sánchez-García, P. (2018). Islamofobia en la prensa escrita: de la sección de opinión a la opinión pública. *Historia y comunicación social*, 23(2), 509-528.

Combalía Solís, Z. (2009). Libertad de expresión y difamación de las religiones: el debate en naciones unidas a propósito del conflicto de las caricaturas de Mahoma. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 19, 1-31.

Gagliardone, I., Danit G., Thiago A., y Martínez, G. (2015). *Countering Online Hate Speech*. UNESCO.

Garriga Domínguez, A. (2014). El conflicto entre la libertad de expresión y los sentimientos religiosos en las sociedades multiculturales, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 30, 99-101.

Martín-Muñoz, G. (2012). La islamofobia inconsciente. En G. Martín Muñoz y R. Grosfoguel R. (eds.), *La islamofobia a debate. La genealogía del miedo al islam y la construcción de los discursos antiislámicos.* Casa Árabe-IEAM

Martínez-Torrón, J. (2008). Libertad de expresión y libertad religiosa en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. *Quaderni di Diritto e Politica Ecclesiastica*, 16(1), 15-42.

Martínez-Torrón, J. (2017). Hate speech, libertad de expresión y sentimientos religiosos. *Estudios Eclesiásticos*, 92, 749-767.

Navarro-Valls, R. (2009). *Entre la Casa Blanca y el Vaticano.* EIUNSA

Navarro-Valls, R. (2017). *Delito de odio y libertad religiosa*. Diario del Derecho, Iustel. https://bit.ly/3ElrjxJ

Nora Politzer, M. & Olmos Alcaraz, A. (2020). Covert Islamophobia: An Analysis of *The New York Times* and *The Wall Street Journal* Headlines Before and After *Charlie Hebdo. Comunicación y Sociedad*, e7601, 1-24.

Oleaque, J. M. (2015). *Racismo en Internet: webs, redes sociales y crecimiento internacional*. Universidad Internacional de Valencia. https://bit.ly/37sYq6q

Palomino Lozano, R. (2014). Libertad de expresión y libertad religiosa: elementos para el análisis de un conflicto. En J. Martínez-Torrón y S. Cañamares Arribas, *Tensiones entre libertad de expresión y libertad religiosa*. Tirant lo Blanch.

Pérez Madrid, F. (2009). Incitación al odio religioso o hate speech y libertad de expresión. *Revista General de Derecho Canónico y Eclesiástico del Estado*, 19, 1-28.

Salinas Mengual, J. (2018). ¿Hacia dónde camina la relación entre libertad religiosa y libertad de expresión? Estudio de la evolución de la jurisprudencia del TEDH en relación con la sentencia Sekmadienis c. Lituania. *Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado*, 48, 1-48.

Salinas Mengual, J. (2019). Evolución de la jurisprudencia española en la relación entre libertad de expresión y libertad religiosa. Perspectiva actual. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, 35, 221-268.

UN. Doc. A/HRC/4/27, de 2 de enero de 2007

UN. Doc. E/CN.4/2006/17, de 13 de febrero de 2006

DIÁLOGO, VALORES Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LOS DISCURSOS DE ODIO

MIRIAM JIMÉNEZ BERNAL
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, en la era de la posverdad, es frecuente encontrarnos con una polarización ideológica que aleja posturas y favorece la falta de entendimiento. El auge de los discursos de odio tanto en los medios de comunicación como en las redes sociales son algunas de las dificultades principales para la convivencia que encontramos en nuestro día a día. Son muchas las voces que señalan que la relación de estos discursos con el aumento de agresiones sufridas por diferentes colectivos y la escalada de violencia, que comienza con microagresiones y con actitudes lingüísticas, aunque para algunos no sea tan evidente.

Es habitual encontrar en redes sociales y medios de comunicación algunas controversias acerca de los discursos de odio, debido en parte al desconocimiento de su tipificación y definición legal y a la cantidad de mensajes cargados de rabia y desprecio hacia otros individuos y grupos que se pueden observar, alentados quizá por el relativo anonimato que ofrece internet. No todos los mensajes de estas características constituyen un discurso de odio, pero eso no significa que no sean reprobables y que no deban buscarse otras alternativas retóricas para disentir sin llegar al insulto o a la amenaza.

La preocupación por la falta de pensamiento crítico y de capacidad para negociar y construir de manera conjunta ha llevado a la creación de un proyecto de innovación docente dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. De este modo, estudiantes de las áreas de Educación, Relaciones Internacionales, Criminología y Derecho que desearan participar

recibirían formación en violencia, discursos de odio, mediación y algunas metodologías didácticas que, de acuerdo con la literatura y las investigaciones previas, pueden facilitar el trabajo sobre determinados rasgos de la personalidad que influyen en la creación y difusión de estos discursos y en sus consecuencias en términos de agresividad y violencia física.

1.1. Violencia y odio

La violencia es un concepto muy amplio que, habitualmente, se vincula con manifestaciones físicas, como una paliza, un puñetazo o una patada, por ejemplo. Sin embargo, la violencia puede tener muchas caras y suele comenzar con la expresión lingüística de la misma, a través de insultos o amenazas, entre otras cuestiones, que ponen de relieve la agresividad de la persona que las lanza y la rabia o el odio que siente en ese momento hacia otra persona o hacia un grupo determinado.

Asimismo, al analizar los posibles estilos comunicativos, se pueden observar las características verbales y no verbales del estilo agresivo, que tiende a levantar el tono de voz, utilizar gestos y distancias personales que se consideran avasalladoras y a utilizar sarcasmo, órdenes directas y expresiones que dejan de lado la empatía y exponen claramente quién detenta el poder en la situación dada.

No obstante, existen, además de una violencia física y una verbal, que suele relacionarse con la violencia psicológica, otros tipos de violencia, como la estructural, que se da de manera generalizada en una sociedad cuando las estructuras de poder favorecen a unos grupos determinados y condenan a otros al sometimiento y la desigualdad. Esta violencia estructural permite que se generen determinadas dinámicas como las que subyacen en los discursos de odio hacia los extranjeros, puesto que proporcionan un marco aparentemente razonable para que quienes menos tienen y sufren más las consecuencias de las crisis económicas, por ejemplo, vean en el migrante un enemigo que pretende sumirles aún más en la pobreza.

Esto sucede con todos aquellos grupos que no se asimilan a la tendencia mayoritaria o, al menos, a la que ostenta el poder, basándose en etiquetas

como la de la ideología política, la creencia religiosa, la enfermedad mental, las adicciones o la orientación sexual, entre muchas otras. Aquellos que no cumplen con las normas generales, que no se sitúan en el esquema típico, son más proclives a vivir unas condiciones más desfavorables y a ser "mal vistos" en el imaginario social colectivo, lo que puede desencadenar la agresividad de quienes se sienten amenazados por esta diversidad, especialmente si consiguen levantar la voz y exigir los derechos que les corresponden.

Los estereotipos, que están presentes en todos los seres humanos, puesto que nos ayudan a categorizar el mundo, derivan así en prejuicios y, en el caso de las personas con escaso pensamiento crítico y con un pensamiento categórico muy rígido (Adorno et al., 1969, 2006), pueden llevarlos a sentirse violentados ante los grupos que consideran "los otros", lo que, en ocasiones, desata la agresividad verbal e incluso la violencia física (Plous, 2003; Malik y Herraz, 2005). Se trata, por tanto, de una reacción casi atávica, vinculada con la supervivencia y comprensible, aunque nunca justificable.

En resumen, podría decirse que las agresiones físicas suelen ir precedidas de otro tipo de violencia, como la simbólica y la psicológica (presiones, amenazas, insultos) y que la violencia ejerce distintos tipos de influencias en los individuos: por ejemplo, la violencia estructural y la simbólica puede generar resentimiento y tendencia hacia conductas antisistema y radicales, mientras que la violencia psicológica provoca en la víctima un estado que permite que el paso a la violencia física por parte del agresor sea considerado "lógico" y asumido con cierta naturalidad.

La Liga Antidifamación (*Anti-defamation League*) publicó en 2019 un escrito que contenía una pirámide del odio que mostraba la escalada de violencia: partiendo de las actitudes prejuiciadas (tales como el uso frecuente de estereotipos y la búsqueda de justificación de los prejuicios), se llega a los actos de prejuicio (microagresiones, uso excluyente del lenguaje e insultos, entre otros), a la discriminación sistemática (desigualdades en lo legal, segregación o desigualdades, por ejemplo) y de ahí a la violencia motivada por prejuicios, que podría llevar, en su máxima expresión, al genocidio, la cúspide de la pirámide.

Los discursos de odio, por su parte, son definidos por la ONU como "cualquier forma de comunicación de palabra, por escrito o a través del comportamiento, que sea un ataque o utilice lenguaje peyorativo o discriminatorio en relación con una persona o un grupo sobre la base de quiénes son o, en otras palabras, en razón de su religión, origen étnico, nacionalidad, raza, color, ascendencia, género u otro factor de identidad".

En el proyecto de innovación docente llevado a cabo, se comenzó con talleres donde se expusieron diferentes definiciones y ejemplos de violencia, radicalización y discursos de odio, debatiendo acerca de los estereotipos y prejuicios y sobre la escalada de la violencia, para sentar las bases sobre las que debatir en torno a distintos discursos y escritos y sobre las que trabajar técnicas de detección de mediación y de prevención (Antón-Mellón, 2017).

1.2. Valores y competencias

El proyecto de innovación docente realizado durante el curso 2021/2022 ha pretendido ser interdisciplinar, puesto que trabajaba competencias transversales y valores que todo el equipo docente entendía como positivos para facilitar la convivencia pacífica y los avances en justicia social. Las herramientas y estrategias didácticas adoptadas han sido escogidas, fundamentalmente, por sus posibilidades a la hora de formar de manera integral al alumnado, y es por ello que, a continuación, se presentan algunas reflexiones esenciales sobre las mismas.

1.2.1. Pensamiento crítico y Análisis del Discurso

El pensamiento crítico es una destreza que debería estar presente entre la ciudadanía para que, en este momento, en el que la información abunda y cualquiera puede hacer llegar opiniones poco fundamentadas a cualquier rincón del mundo, los individuos sean capaces de discernir entre lo que es fiable y verdadero y lo que no, guiando sus actuaciones y permitiendo que se enfrenten a la manipulación informativa en las mejores condiciones posibles (Paul y Elder, 2003).

Sin embargo, es sencillo observar cómo los bulos se difunden con rapidez y generan descontento, desafección política y una mayor polarización de ideas. Cuando la lógica no está presente, la manipulación se dirige a lo emocional, mucho más complicado de trabajar, y la escalada hacia actitudes intolerantes y agresivas parece continuar y llegar, en ocasiones, a la violencia física, ante la incapacidad para resolver los problemas y para comprender la complejidad de lo que ocurre a nuestro alrededor.

Las sucesivas reformas en materia educativa, a nivel nacional e internacional, han ido haciendo hincapié en el desarrollo de competencias, entre las que se suelen encontrar las vinculadas al pensamiento lógico y a lo comunicativo y lingüístico, pero el resultado no siempre parecer favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y de las habilidades que lo componen, como la capacidad para documentarse e informarse con fuentes fiables, para argumentar una opinión apoyada en razones sólidas o para respetar el pensamiento ajeno y buscar los puntos en común que permitan construir significados y soluciones conjuntas.

El contexto universitario ha sido siempre un espacio en el que proponer ideas, debatir y generar conocimiento, motivo por el cual un grupo de docentes de áreas del campo de las Ciencias Sociales han realizado durante los últimos tres años numerosas acciones para fomentar el pensamiento crítico en el alumnado de las titulaciones en las que imparten asignaturas.

Durante el curso académico 2021/2022, se ha tratado de poner en marcha, en este marco, un proyecto de innovación docente en el que participasen estudiantes voluntarios de distintas titulaciones, el cual se describirá más adelante en detalle, con la convicción de que el conocimiento de herramientas como el Análisis del Discurso podría favorecer el desarrollo de alguna de las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico descritas con anterioridad.

En ese sentido, el Análisis del Discurso es una herramienta que parte de la idea de que podemos estudiar el discurso, oral y escrito, para conocer más sobre cuestiones como las características del emisor del discurso, las intenciones y juicios ocultos en el mensaje, los estereotipos

presentes, las respuestas que pretenden conseguirse, las relaciones de poder que muestran las palabras o el impacto que estas pueden tener, entre otras.

El Análisis del Discurso puede relacionarse fácilmente con las técnicas del Aprendizaje Dialógico, que se basa en la igualdad entre los participantes y sus opiniones. La construcción conjunta de los significados que los participantes en los talleres encuentran en los textos presentados es el punto de partida para favorecer el diálogo, la cooperación, las habilidades comunicativas e interpersonales y, por supuesto, el pensamiento crítico. Al tratar de determinar los significados e intenciones ocultos en los mensajes, los estudiantes desarrollan la capacidad de realizar lecturas más profundas, de cuestionar lo que parece evidente y, de este modo, de localizar las semillas de discursos de odio y de sus derivaciones, que pueden llegar a la violencia física. Sin embargo, estas capacidades y competencias requieren también de unos valores sólidos, por lo que les dedicaremos el siguiente apartado.

1.2.2. Valores democráticos, principios y diálogo

Durante los últimos años, el paradigma educativo ha sufrido cambios importantes que han desplazado el foco de atención del docente y la mera transmisión de conocimientos al estudiante, el proceso de aprendizaje y la formación integral del alumnado. Conceptos como el del currículo oculto han ido apareciendo en las reflexiones y debates sobre pedagogía y se han buscado los mejores modos de educar, en el más amplio sentido de la palabra, en conocimientos, competencias y valores.

Los valores han sido definidos y trasladados a escalas como la de Rokeach (1973), que establece una serie de valores instrumentales (es decir, que sirven para obtener un fin) y finales (que son un fin en sí mismos), si bien es posible encontrar otras escalas que van adaptándose a los nuevos tiempos y situaciones. Sin embargo, sea cual sea la escala de valores que empleemos, estos buscan siempre constituirse en la base que guía las actuaciones de los sujetos y, por ello, pueden relacionarse fácilmente con los principios éticos y morales.

Cualquier individuo se mueve por determinados principios, sean estos positivos para el resto de la comunidad o no, y es aquí donde se encuentra uno de los principales problemas para la convivencia: cuando el yo, el placer y el beneficio individuales se anteponen siempre a los del grupo, las sociedades se vuelven competitivas y se hace necesario regular mediante normas aquello que podría haber pertenecido simplemente a la autorregulación del ser humano. Para poder establecer dichas normas, se debe partir de algún acuerdo básico sobre los derechos que todo individuo posee por el mero hecho de pertenecer a la humanidad, como la Declaración de los Derechos Humanos.

De estos derechos surgen algunos principios esenciales para la convivencia en las sociedades y entre ellas, tales como el de diversidad o el de igualdad, que han encontrado su reflejo en la legislación educativa española y que se recogen como fundamentales para el currículo, tanto explícito como oculto, en los apartados de temas transversales o educación en valores, por ejemplo. La legislación vigente en materia de Educación hace hincapié, en ese sentido, en el desarrollo necesario de las competencias plurilingüe; ciudadana; en conciencia y expresión culturales y personal, social y de aprender a aprender, entre otras.

La sostenibilidad y la igualdad en la diversidad son dos de los principios que rigen numerosas iniciativas, enmarcadas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, del mismo modo que la convivencia pacífica o la justicia social son valores deseables que se encuentran en la base de las definiciones de dichos objetivos. Sin valores éticos y personales que nos dirijan hacia el respeto al otro y a considerar la importancia de que la sociedad sea inclusiva, aceptando el enriquecimiento que produce la diversidad, el desarrollo de un auténtico pensamiento crítico que ayude a mejorar y a avanzar es inviable.

Por este motivo, los talleres que se plantean en este proyecto de innovación docente se dirigen especialmente a sensibilizar acerca de las manifestaciones verbales del odio y de la violencia y acerca de los factores que convierten en vulnerables a determinados grupos e individuos, de manera que los futuros profesionales de las Ciencias Sociales puedan intervenir desde sus ámbitos.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta comunicación es presentar el proyecto de innovación docente interdisciplinar llevado a cabo por docentes de distintas titulaciones del área de Ciencias Sociales y con la participación de estudiantes voluntarios de dichas titulaciones. Este proyecto busca formar a futuros y futuras docentes y trabajadores de los ámbitos de la Criminología, las Relaciones Internacionales y el Derecho para la detección y prevención de discursos de odio desde sus distintas perspectivas y de forma interdisciplinar, para que puedan intervenir y lograr avanzar hacia una sociedad más justa y pacífica, donde la convivencia sea una prioridad.

Para ello, se plantean una serie de objetivos secundarios que consistirían en reflexionar sobre la presencia de prejuicios en las comunicaciones en medios y redes sociales, identificar los principios básicos del análisis del discurso, definir los discursos de odio y las manifestaciones de odio en el discurso y aplicar los conocimientos adquiridos y el pensamiento crítico a la propuesta y diseño de actividades de sensibilización y de formación para detectar y prevenir los discursos de odio.

3. METODOLOGÍA

La propuesta consta de una primera fase en la que se llevarán a cabo talleres de manera híbrida, con asistencia presencial y virtual de los estudiantes, y que quedan grabados, de manera que puedan ser revisitados por los participantes. La segunda fase incluye una serie de retos que los docentes a cargo plantearán, provenientes de colaboraciones con *partners* externos, entre los que se encuentran asociaciones, fuerzas de seguridad y colectivos en riesgo de exclusión, para que estos sean resueltos por los estudiantes, guiados por los docentes y en grupos interdisciplinares.

Las metodologías didácticas en que se basa la propuesta son el Aprendizaje Dialógico, que será utilizado fundamentalmente en los talleres, y el Aprendizaje Basado en Retos, que se incluye bajo el paraguas del Aprendizaje Experiencial. La metodología de investigación, por su

parte, será esencialmente cualitativa y se centrará en la observación y en la autopercepción de los estudiantes. Para evaluar la eficacia de la propuesta y el desarrollo competencial de los estudiantes, se emplearán una encuesta previa y posterior a los talleres y retos y un grupo de discusión, acerca de diversas competencias como el trabajo en equipo, las habilidades interpersonales y, por supuesto, el pensamiento crítico.

4. RESULTADOS

El proyecto de innovación docente realizado comenzó con una fase inicial en la que se recogieron datos sobre la autopercepción de los estudiantes en cuanto a competencias transversales, entre las cuales se encontraban el pensamiento crítico, las habilidades de negociación y la capacidad para trabajar en equipo, fundamentales para el desarrollo del resto de fases y para la aplicación práctica de las estrategias de detección y de prevención de los discursos de odio. En términos generales, la autopercepción del alumnado es positiva, a falta de conocer los resultados de la encuesta posterior a los talleres y retos.

Dado que el proyecto finalizará en el mes de junio, los resultados que se presentan aquí son los esperados, basados en experiencias previas y en lo observado durante la fase de los talleres. La participación en los mismos ha sido una de las principales dificultades del estudio, puesto que, al combinar varias titulaciones, encontrar el momento en el que todos los participantes estuviesen libres suponía una complicación. No obstante, se han repetido varios de los talleres en diversos horarios y se ha facilitado la asistencia a través del campus virtual, además de grabar las sesiones para que estuviesen disponibles para su revisión y repaso si se consideraba necesario.

Las observaciones realizadas durante los primeros talleres, dedicados al marco genérico sobre la violencia y la radicalización, sugieren que los estudiantes que participan tienen ya algunas nociones sobre en qué consiste la violencia y son capaces, a través del diálogo y gracias a que las dinámicas de los talleres les conceden voz, de relacionar sus propias experiencias vitales y sus conocimientos académicos con los conceptos básicos. En concreto, el taller sobre violencia suscitó algunos debates

acerca de la definición de esta a la que estamos habituados y permitió que se construyese una definición conjunta, más amplia y abierta, que recogiese las distintas experiencias que los individuos pueden tener de la misma.

Un taller posterior se centró en la definición de los discursos de odio, su situación en la escala de violencia (presentada anteriormente) y las diferencias entre lo que se consideran discursos de odio y lo que podríamos considerar agresividad verbal, teniendo en cuenta que, aunque ambos pueden producir efectos similares en las personas que los sufren, la terminología legal y su catalogación difieren. Los participantes fueron capaces de poner ejemplos pertenecientes a su vida personal y a los discursos que suelen oír en su día a día y en los medios de comunicación, y se debatió sobre las redes sociales y cómo el anonimato que ofrece internet y la mediación de las pantallas la escalada de violencia verbal es relativamente más sencilla.

Los participantes fueron capaces de extraer de los ejemplos presentados, ejemplos reales extraídos de redes sociales y medios de comunicación, significados profundos relacionados con los estereotipos y con la incapacidad de formular una crítica profunda y objetiva, y se señaló la manera en que, habitualmente, contribuimos a nuestros propios sesgos al aceptar como verdadero todo lo que leemos en medios que, de partida, suelen ser afines a nuestras propias creencias e ideologías, sin contrastar las noticias con fuentes fidedignas. Asimismo, los participantes comprendieron las bases del Análisis del Discurso y su valor como herramienta para entender que las palabras también son actos y que, como tales, ejercen una influencia en las personas que las producen y que las reciben, además de hablarnos de sus propias personalidades y características.

En el taller dedicado a la mediación, los estudiantes tuvieron la posibilidad de reflexionar acerca de los estereotipos y prejuicios asociados a colectivos vulnerables, como las personas en situación de sin hogarismo, las personas con alguna adicción o drogodependencia y los menores no acompañados, entre otros. El espacio y el ambiente generados permitieron que algunos estudiantes compartieran experiencias propias en términos de consumo de drogas y de relación con grupos con conductas agresivas, partiendo de estas para profundizar en la comprensión de estos

fenómenos y en cómo son percibidos por la sociedad en general, para tratar de sensibilizar acerca de sus situaciones y de los efectos del empleo de determinados discursos para referirse a estos colectivos.

Además de los talleres, se ofrecieron lecturas diversas a los y las estudiantes que participaron, para que pudiesen completar la formación básica necesaria para llevar a cabo los retos que se les plantearían posteriormente. Estos retos, previstos para los meses de mayo y junio, se centran en la presentación de casos concretos por parte de las Fuerzas de Seguridad y de organizaciones como Cruz Roja, de manera que los y las estudiantes pudiesen reflexionar sobre el tipo de discurso empleado, sus efectos y las posibles formaciones y campañas de sensibilización que podrían efectuarse en distintas etapas y para distintos grupos sociales donde los prejuicios puedan tener mayor calado.

Los resultados finales de esta primera experiencia de innovación docente interdisciplinar para detectar y prevenir discursos de odio se conocerán a finales del curso académico 2021/2022, pero las observaciones realizadas hasta el momento parecen señalar que el uso de estrategias vinculadas al diálogo y a la experiencia personal favorecen, no solo el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, sino también el fomento de valores democráticos que, esperamos, impactarán positivamente en la sociedad.

5. DISCUSIÓN

Al aplicar el Aprendizaje Dialógico y el Aprendizaje Basado en Retos, esperamos que los y las estudiantes comprueben de primera mano y a través de ejemplos reales las consecuencias de los discursos de odio y de no atajar estos comportamientos desde una etapa temprana, logrando que, con sus reflexiones y experiencias personales y con los conocimientos adquiridos en los talleres y en sus titulaciones, sean capaces de proponer soluciones y de aplicarlas.

El Aprendizaje Dialógico (Shor y Freire, 1987) presenta algunas técnicas como la lectura dialógica, en la que se seleccionan textos y se favorece el intercambio de opiniones acerca del texto leído en grupos, de modo que ofrece oportunidades para el aprendizaje cooperativo y para

la comunicación entre iguales. Este tipo de técnicas permiten el desarrollo de competencias comunicativas y de habilidades interpersonales, esenciales para concienciarse sobre los problemas que suponen los prejuicios y sobre la necesidad de colaborar.

El Aprendizaje Basado en Retos, por su parte, como tipo de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), implica la aplicación de los conocimientos teóricos y la resolución de problemas, así como la reflexión acerca de lo aprendido. Así, al combinar estos tipos de metodología didáctica, pretendemos promover el intercambio sano de ideas y experiencias y el reconocimiento de las capacidades del resto de integrantes del equipo y de las propias, como medio para mejorar la autoestima del alumnado y el entendimiento entre iguales. En este sentido, como mencionábamos en el apartado de resultados, el intercambio de experiencias personales produce un ambiente de confianza y la identificación, que permite una mayor comprensión de los fenómenos estudiados.

El Análisis del Discurso, como método específico de análisis de los textos, se integra perfectamente en esta combinación, añadiendo conocimientos acerca de las relaciones de poder y del efecto que tienen las palabras, de sus posibles significados, del hecho de que cuando hablamos estamos realizando acciones y del impacto en los procesos de incremento de la violencia, entre otras cuestiones.

Así, a través del diálogo y el estudio de discursos presentes en medios y redes sociales, el alumnado puede descubrir cómo algunas expresiones esconden actitudes de odio que pueden derivar en conductas violentas o, al menos, producir en los individuos y grupos a los que van dirigidos una indefensión y un sentimiento de inferioridad, además de miedo. Si partimos de la base de que el respeto, el libre desarrollo de la personalidad y la vida libre de miedo están reconocidos como derechos esenciales para los seres humanos, será más sencillo comprender que la tolerancia y el respeto a la diversidad son valores necesarios para la convivencia.

Además de todo lo anterior, es importante señalar que los discursos de odio prenden con mayor facilidad en aquellos individuos que no pueden, generalmente porque su formación no les ha facilitado el desarrollo de un pensamiento crítico más avanzado, entender la complejidad de

algunas de las situaciones a las que nos enfrentamos como sociedad y en nuestro día a día. Estos discursos, que apelan a la emoción y no a la razón, impiden una respuesta lógica y racional y aprovechan las dificultades por las que atraviesan muchas personas para sus propios fines. Sin embargo, el pensamiento crítico es una competencia que puede trabajarse y desarrollarse, de manera que no debemos perder la esperanza y, en cambio, sí debemos impulsar acciones que lo promuevan desde etapas iniciales de la formación de la personalidad.

6. CONCLUSIONES

La motivación fundamental para la realización de esta experiencia de innovación interdisciplinar fue la preocupación por el incremento de las agresiones machistas, xenófobas y homófobas y por la proliferación de discursos de odio en las redes sociales (Bustos et al., 2012). El impacto de estos discursos en el desarrollo de los jóvenes debe ser contrarrestado a través del desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades para dialogar, comprendernos y negociar, así como de los valores cívicos (Delanty, 2003) de respeto a la diversidad, de igualdad y de convivencia pacífica.

Si bien los resultados finales de esta experiencia, basada en talleres donde se exponían los conceptos básicos a través del diálogo y se llevaban a cabo análisis de textos concretos, en forma de retos, no han podido recogerse todavía en el momento de publicación de este documento, las observaciones realizadas durante los mismos apuntan a que el Aprendizaje Dialógico y el Aprendizaje Basado en Retos son dos metodologías que propician todas las competencias y valores expresados anteriormente.

Tras la recogida y análisis de los datos, se pretende diseñar para el curso 2022/2023 talleres y retos que alcancen a un mayor número de estudiantes, además de sistematizar estas formaciones a través de varios laboratorios de la facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. De este modo, se podrán integrar en el proyecto los talleres sobre *fake news* impartidos por los miembros del grupo de investigación y al alumnado de titulaciones relacionadas con la Comunicación Audiovisual, entre otras cuestiones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer a Antonio Jesús Pinto y al resto de compañeros del grupo de investigación sobre pensamiento crítico su apoyo y su constante inspiración. A los compañeros y compañeras del proyecto de innovación docente, les agradezco también sus contribuciones, que han hecho posible poner en marcha esta experiencia tan enriquecedora.

8. REFERENCIAS

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. & Nevitt Stanford, R. (1969). The authoritarian personality. Norton and company. Traducido parcialmente en Empiria: *Revista de Metodologías de Ciencias Sociales*, 12, 2006, 155-200.

Antón-Mellón, J. (2017). *Terrorismo. Disección de la barbarie*. Tibidabo Ediciones.

Bustos, L., De Santiago, P.P., Martínez, M.A. y Rengifo, M.S. (2012). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones sociales*, 18, 25-42.

Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process. Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (6), 597-605.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development.* Prentice Hall.

Malik, B. y Herraz, M. (coords.) (2005). *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Naciones Unidas (1948). *Declaration of Human Rights*. https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/

Paul, R. y Elder, L. (2003*). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas.* https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Plous, S. (2003). La psicología del prejuicio, el estereotipo y la discriminación: un resumen. En Plous (Ed.): *Comprendiendo el prejuicio y la discriminación*. McGraw-Hill.

Shor, I. & Freire, P. (1987) What is the "dialogical method" of teaching? *The Journal of Education*, 169 (3), 11-31.

EL DISCUROS DEL NACIONALCATOLICISMO EN LA ESCUELA RURAL DE LA POSGUERRA DE LA PROVINCIA DE TERUEL: LOS BOLETINES DE EDUCACIÓN, CUADERNOS DE FALANGE Y LIBROS DE TEXTO

ESTEFANÍA CONFORTE GARCÍA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

En abril de 1939, una vez concluida la guerra civil española, el nuevo régimen inició un proyecto de reconstrucción del nacionalcatolicismo en el país. Las políticas educativas fueron totalmente opuestas a las de la Segunda República. En ellas, la educación sería la nueva "cruzada" que, basada en los preceptos del amor y servicio a la patria y del catolicismo, culminaría con la publicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 (Mayordomo, 1999). La ideología del nacionalcatolicismo anuló toda práctica educativa ajena a sus principios, poniendo un cerco a las innovaciones metodológicas y la renovación pedagógica y se impuso en la sociedad a través de obstinado control en las administraciones públicas. Además, se creó una red de propaganda que llegó a toda la población y que utilizó la escuela como lugar de intervención directa y como herramienta básica para la penetración ideológica y la implantación de la cultura política autoritaria (Maza, 2014). Por un lado, el franquismo, como otros regímenes totalitarios europeos, hizo de la nación una exaltación y este hecho quedó reflejado en la educación, en palabras de De Puelles (2017) "el nacionalismo considera la escuela como el instrumento por excelencia para la integración nacional y para la transmisión de valores y símbolos que constituyen ese sujeto, muchas veces hipostasiado, que es la comunidad nacional" (pp. 47-48). Y, por otro lado, se apoyó en los valores tradicionales de la Iglesia Católica. La

catolización de los estudiantes fue uno de los objetivos del régimen con la más estrecha colaboración entre la Iglesia y el Estado. El interés del régimen era "reintegrar hondamente a España en su substancialidad católico-tradicional" (Pemartín, 1940, p. 172), favoreciendo en las escuelas la enseñanza de la religión y prohibiendo la difusión de doctrinas anticatólicas. Para llevar a cabo este proceso, se publicó abundante normativa que culminó con la firma del Concordato de 1953 con la Santa Sede, consolidando el principio de enseñanza católica en nuestro sistema educativo (Vicente, 2001). Todas estas prebendas que recibió la Iglesia católica resultaron cruciales para conseguir el control de la moral de la sociedad disponiendo de espacio y tiempo en la vida escolar, e incluso, mediante la supervisión de algunos de los libros de texto sobre valores católicos (González, 2017). En definitiva, la enseñanza católica se reflejó en cada una de las disposiciones oficiales y se consolidó como discurso por parte de las autoridades (Alares, 2017; Camprubí, 2017; Montero y Louzao, 2016).

Los preceptos del nacionalcatolicismo anularon cualquier práctica educativa ajena a sus principios. Además, se dio prioridad a los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos para así lograr potenciar los principios patrióticos, morales y religiosos (González, 2017).

La investigación que a continuación se desarrolla pretende analizar los canales a través de los que se introdujo el discurso nacionalcatólico en la escuela española de la posguerra de la provincia de Teruel y cómo dicho discurso modificó la cultura escolar de los centros educativos. Para ello nos serviremos de las siguientes fuentes: por un lado, se analizará la documentación oficial enviada a las escuelas centrándonos, principalmente, en los Boletines de Educación. Por otro lado, analizaremos los materiales didácticos ligados al movimiento político más representativos y el uso del lenguaje nacionalcatólico en ellos.

1.1. Cambios organizativos y estructurales para introducir el nacionalcatolicismo en la educación

1.1.1. Modificaciones en la administración educativa

Para llevar a cabo esta intensa política de control el Ministerio de Educación Nacional realizó distintas actuaciones. Una de ellas fue la modificación de la composición de las Comisiones Provinciales de Educación y de las Juntas Municipales de Enseñanza, denominadas ahora Juntas Nacionales de Enseñanza Primaria, por primera vez estos organismos tendrían representación política y eclesiástica (Navarro, 1990). También se sirvió de la Inspección de Enseñanza Primaria como organismo al que se le asignó una intervención constante en las escuelas transmitiendo, impulsando y velando por que los valores del nuevo gobierno se incluyeran en la vida escolar (Martí, 1999).

En 1943, se fundó el Consejo Nacional de Educación, organismo que, aunque tenía carácter consultivo, ejerció una acción intensa sobre cuestiones educativas tales como las leyes, programas educativos, planes de estudio, publicación de libros de texto, material didáctico, creación de centros, personal docente, etc. (Peralta, 2012). Finalmente, percibimos como el currículum escolar fue elaborado por las autoridades del régimen con el objetivo de "restaurar la escuela tradicional" (López, 2012, pp.73-74), un diseño curricular de carácter patriótico y religioso y con unos contenidos diferenciados por sexos que afectó a toda la Enseñanza Primaria.

1.1.2. Modificaciones en los Planes de Estudio de Magisterio

La formación inicial del magisterio también nació desde el control administrativo. La presencia de las asignaturas de Religión y Formación y Educación Patriótica en los Planes de Estudio de Magisterio constituyeron los ejes de su preparación, así se refleja en un fragmento Revista Nacional de Educación (1941): "Importa la formación científica de los alumnos pero de nada serviría si esta formación científica no está al servicio de estos tres ideales: Dios, España y Nacionalsindicalismo… Nuestra Pedagogía, la que estamos construyendo, la Nacionalsindicalista, ha de ser nuestra, es decir: católica, tradicional y revolucionaria"

(p. 102). A esto se unió la división de la enseñanza por sexos y con un currículo que incluía roles sociales totalmente diferenciados (González, 2017).

Se procuraba pues, conseguir maestros y maestras que garantizaran la transmisión de los valores religiosos y patrióticos para perpetuar el modelo social del régimen, argumentando que "la unidad nacional y el interés de la Patria exigen la cooperación armónica de todos los españoles e incumbe a los Maestros" (BOE, 1938, p.3036). La España del momento necesitaba del magisterio y las escuelas para afianzar su nuevo modelo de sociedad.

2. OBJETIVOS

- Mostrar los principales canales de comunicación a través de los que se introdujo el lenguaje nacionalcatólico en las escuelas rurales de la provincia de Teruel y analizar las características de dicho discurso.
- Examinar las consecuencias que tuvo el discurso franquista en el cambio de cultura escolar de las escuelas rurales de la provincia de Teruel.

3. METODOLOGÍA

Para el presente estudio se analiza a través de los documentos históricos y los materiales didácticos el discurso nacionalcatólico que se introdujo en la Enseñanza Primaria de la provincia de Teruel durante los años de la posguerra y su efecto en la cultura escolar. La metodología utilizada es cualitativa y surge a raíz de un plan de documentación en el que se ha confrontado el análisis histórico con la evidencia material a través de los documentos escolares y materiales didácticos encontrados en las escuelas.

Se ha utilizado el análisis documental para localizar esos documentos enviados por la administración educativa o por organismos del régimen franquista que demuestren ese cambio en el lenguaje. Para ello, se han realizado visitas a archivos históricos locales y escolares, los más

significativos han sido los de las localidades de Cañada de Benatanduz, Dos Torres de Mercader, La Cuba y Mosqueruela.

Al mismo tiempo, se ha elaborado un inventario general de materiales didácticos hallados en varias escuelas de la provincia relacionados con la época objeto de estudio. Dicho inventario, conformado por fichas descriptivas de cada uno de los objetos escolares, ha permitido analizar el lenguaje escrito de los materiales e inferir conclusiones sobre el efecto que tuvo el discurso nacionalcatólico en la escuela.

Una vez analizada la documentación oficial y los materiales didácticos se consiguen extrapolar los resultados que en esta investigación se presentan.

4. RESULTADOS

4.1. El Boletín de Educación: órgano de la inspección de enseñanza primaria de la provincia de Teruel

Uno de los instrumentos utilizados por la Inspección de Enseñanza Primaria para comunicarse con los maestros fueron los Boletines de Educación. Escritos por la propia inspección y que con carácter mensual se enviaban a cada una de las escuelas de la provincia eran de obligada lectura para los maestros. En ellos, se publicaban instrucciones legales, información sobre aspectos relacionados con la vida laboral del magisterio, se anunciaban nuevas construcciones escolares, pero, sobre todo, se introducían actividades, experiencias y orientaciones didácticas relacionadas con la ideología del nacionalcatolicismo, siendo un instrumento muy útil para la transmisión e interiorización del mensaje religioso-político.

4.1.1. Introducción del nacionalcatolicismo a través de los Boletines de Educación

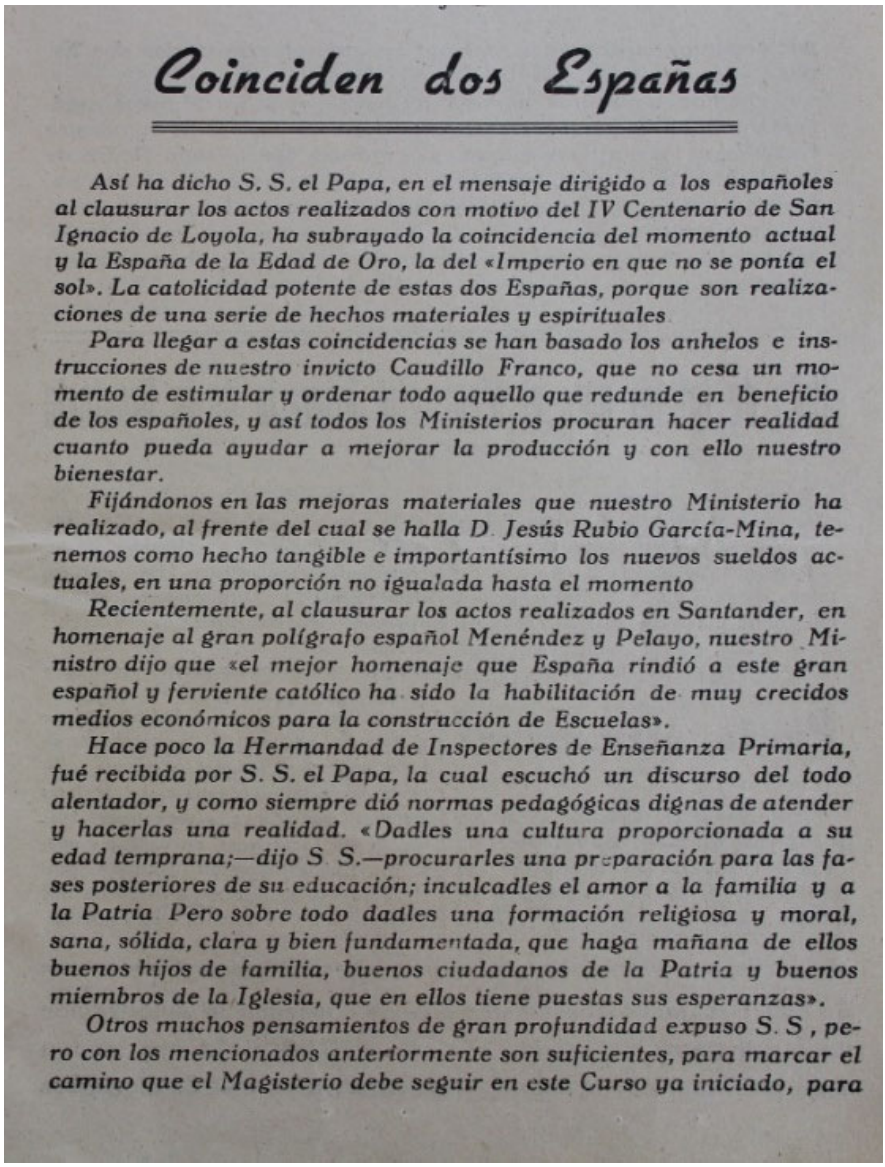
Son variados los textos relacionados con el nacionalcatolicismo que encontramos en el interior de los Boletines; desde cartas escritas por los propios inspectores donde alientan a los maestros a ser modélicos cristianos o bien cuentan su experiencia personal en actividades religiosas,

hasta concursos u actos patrocinados por entidades religiosas o pertenecientes al Movimiento Nacional, entre otros.

Destacaremos el texto denominado "Coinciden dos Españas" publicado en el Boletín de Educación de noviembre de 1956 en el que la inspección transmitía las palabras emitidas por el Papa en el mensaje dirigido a los españoles al clausurar los actos realizados con motivo del IV Centenario de San Ignacio de Loyola y en una reunión que mantuvo con la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. Veamos un fragmento del texto:

> Dadle una cultura proporcionada a su edad temprana; procurarles una preparación para las fases posteriores de su educación; inculcadles el amor a la familia y a la Patria. Pero sobre todo dadles una formación religiosa y moral, sana, sólida, clara y bien fundamentada, que haga mañana de ellos buenos hijos de familia, buenos ciudadanos de la Patria y buenos miembros de la Iglesia, que entre ellos tiene puestas sus esperanzas.

***FIGURA 1**. Página del Boletín de Educación donde se encuentra parte del texto "Coinciden dos Españas"*



Coinciden dos Españas

Así ha dicho S. S. el Papa, en el mensaje dirigido a los españoles al clausurar los actos realizados con motivo del IV Centenario de San Ignacio de Loyola, ha subrayado la coincidencia del momento actual y la España de la Edad de Oro, la del «Imperio en que no se ponía el sol». La catolicidad potente de estas dos Españas, porque son realizaciones de una serie de hechos materiales y espirituales

Para llegar a estas coincidencias se han basado los anhelos e instrucciones de nuestro invicto Caudillo Franco, que no cesa un momento de estimular y ordenar todo aquello que redunde en beneficio de los españoles, y así todos los Ministerios procuran hacer realidad cuanto pueda ayudar a mejorar la producción y con ello nuestro bienestar.

Fijándonos en las mejoras materiales que nuestro Ministerio ha realizado, al frente del cual se halla D. Jesús Rubio García-Mina, tenemos como hecho tangible e importantísimo los nuevos sueldos actuales, en una proporción no igualada hasta el momento

Recientemente, al clausurar los actos realizados en Santander, en homenaje al gran polígrafo español Menéndez y Pelayo, nuestro Ministro dijo que «el mejor homenaje que España rindió a este gran español y ferviente católico ha sido la habilitación de muy crecidos medios económicos para la construcción de Escuelas».

Hace poco la Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria, fué recibida por S. S. el Papa, la cual escuchó un discurso del todo alentador, y como siempre dió normas pedagógicas dignas de atender y hacerlas una realidad. «Dadles una cultura proporcionada a su edad temprana;—dijo S S.—procurarles una preparación para las fases posteriores de su educación; inculcadles el amor a la familia y a la Patria Pero sobre todo dadles una formación religiosa y moral, sana, sólida, clara y bien fundamentada, que haga mañana de ellos buenos hijos de familia, buenos ciudadanos de la Patria y buenos miembros de la Iglesia, que en ellos tiene puestas sus esperanzas».

Otros muchos pensamientos de gran profundidad expuso S. S , pero con los mencionados anteriormente son suficientes, para marcar el camino que el Magisterio debe seguir en este Curso ya iniciado, para

Fuente: Archivo municipal de Dos Torres de Mercader.

En cuanto a concursos escolares para los docentes y alumnado, nos sirve como ejemplo el anunciado en el Boletín de julio de 1959 patrocinado por el Arzobispo Zaragoza y el Obispo de Teruel bajo el título "Premios

para maestros de enseñanza primaria por la obra realizada en favor de la enseñanza religiosa" que destaca por los siguientes méritos puntuables:

- Labor en la propia escuela en cuanto a formación religiosa (enseñanza del Catecismo, preparación para la Primera Comunión, asistencia corporativa a la Santa Misa, rezo semanal del Santo Rosario, explicación del Santo Evangelio, práctica colectiva de Sacramentos…)
- Mantenimiento de instituciones religiosas infantiles (Santa Infancia, Aspirantado de A.C, Niños reparadores: Cruzadas, Eucaristías, etc.) y prácticas piadosas en la propia Escuela (Montaje de Nacimientos, Rezo del Vía Crucis, Mes de Mayo, etc.)
- Cooperación personal del maestro en la obra parroquial.
- Cualquier otra circunstancia que se estime procedente.

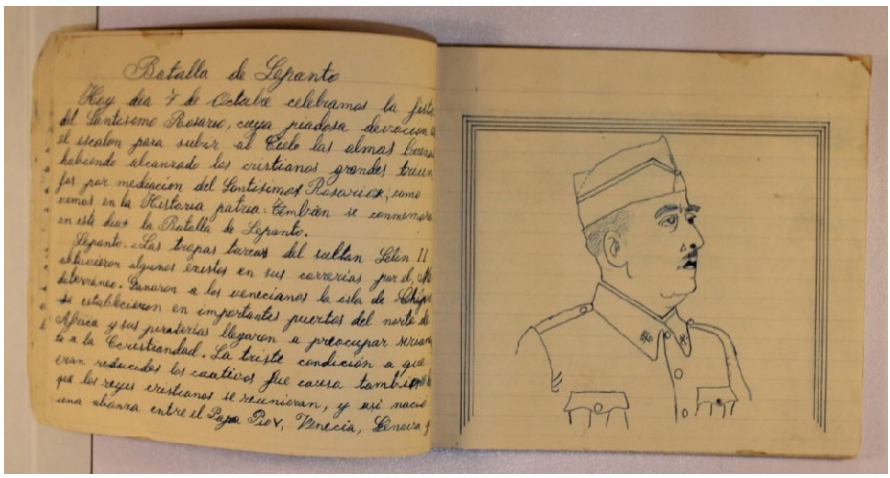
Y otro concurso más publicado en el Boletín de noviembre de 1956 con el título de "VI Concurso Nacional de Periódicos Murales y de Cuadernos Escolares de Rotación sobre Formación del Espíritu Nacional". El organismo convocante era la Delegación Nacional del Frente de Juventudes y para participar en él los maestros debían comunicarlo a la Jefatura Provincial de Enseñanza del Frente de Juventudes.

4.2. Cuaderno de Falange

Uno de los recursos metodológicos más interesantes a través del que se desarrollaba el espíritu nacional en el alumnado fue el Cuaderno de Falange. En este cuaderno los alumnos debían copiar fragmentos relacionados con el ideario y discurso nacionalcatólico del régimen: acontecimientos históricos, autoridades relevantes, fechas conmemorativas, etc. Fue una actividad que se llevó a cabo en casi todas las escuelas de niños de las localidades más grandes debido a que las visitas de los Delegados de Falange eran frecuentes y uno de los requerimientos solía ser mostrar dicho cuaderno como justificación que reflejara que los contenidos sobre patriotismo y religión se implementaban en clase. Localizamos en nuestra zona de estudio varios ejemplares en adecuado estado de

conservación y todavía es recordado su uso por los propios alumnos. En uno de estos cuadernos apreciamos como cada inicio de página introduce un aspecto diferente, algunos títulos son los siguientes: “Sobre la presencia de Dios”, “Liberación del Alcázar de Toledo”, “San Miguel Arcángel” y “Día del Caudillo (1 de octubre)”.

***FIGURA 2**. Cuaderno de Falange elaborado por el alumnado de La Cuba*



Fuente: Archivo municipal de La Cuba.

4.2. Enciclopedias escolares

Durante la época del primer franquismo (1939-1956) la enciclopedia fue el libro escolar más extendido en las escuelas del país. En un mismo libro los alumnos poseían todas las asignaturas y no daba pie a la improvisación por parte del maestro, factor que se consideró relevante en una escuela que pretendía ser herramienta de promulgación de unos valores concretos. Se incluyeron en estos manuales apartados que trataban los siguientes aspectos: educación política, educación religiosa y educación social. Para la redacción de este documento se han seleccionado tres fragmentos que provienen de enciclopedias distintas localizadas en las escuelas de la provincia de Teruel y que muestran de manera fehaciente la inclusión del discurso nacionalcatólico en la educación de los escolares de la época.

En el apartado de Formación política de la Enciclopedia Moderna Grado Elemental publicada en 1955 por el autor E. González, hallamos un texto en el que se pretende desprestigiar al gobierno republicano y reafirmar la ideología franquista como la apropiada para la sociedad española:

> España, entre los años 1931 a 1936, caminaba rápidamente a su completa ruina como prólogo de su entrega al comunismo extranjero, que fuerzas ocultas preparaban infiltradas en los puestos de gobierno.
>
> La necesidad urgente de salvar a España del caos en que estaba sumida, hizo reaccionar al espíritu de los buenos españoles; surgieron los primeros chispazos de resistencia, se fueron agrupando voluntades en un anhelo común y brotó, al fin, el Movimiento Nacional, que no fue un pronunciamiento ni lucha de clases, sino la unión de las fuerzas sanas del país al Ejército salvador de la Patria para todos juntos, bajo el mandato de su Caudillo, reconquistar España para los españoles, recuperando la fe en nosotros mismos y elevarla a los altos lugares de su destino (p. 436)

Durante esta época, la importancia de la religión católica en la escuela aumentó de manera exponencial y el discurso utilizado en los libros de texto y enciclopedias exaltó constantemente las bonanzas hacia la fe cristiana. Encontramos un ejemplo de ello en el inicio de una de las lecciones sobre Doctrina cristiana de la Enciclopedia Práctica Grado Preparatorio de Antonio Fernández, publicada en 1952:

> EXISTENCIA DE DIOS
>
> Si vemos un reloj, una mesa o un libro, no se nos ocurre pensar que esos objetos se hicieron solos. Por el contrario, imaginamos en seguida que un relojero, un carpintero y un impresor los fabricaron. De igual manera, la Tierra cubierta de flores y los mares poblados de peces, el cielo tachonado de estrellas y el aire cuajado de aves, cantan la existencia de un Ser superior que ha creado cuanto existe. Ese Ser superior es Dios, autor de todas las cosas.
>
> Todo cuanto existe ha sido creado por Dios.
>
> Dios es un espíritu que está en todas partes.
>
> Dios es infinitamente bueno, sabio y poderoso, sin principio ni fin.
>
> Es omnipresente, porque todo lo puede. Es omnisciente, porque todo lo sabe (p.9)

Finalmente, la exaltación patriótica fue otra de las características del discurso utilizado en los libros de texto. En el apartado de educación social

de la Enciclopedia Cíclico-Pedagógica Grado Preparatorio del autor José Dalmau Carles, publicada en 1951, destaca por su significado el lenguaje utilizado en la lección 19:

> EL AMOR A LA PATRIA
>
> Después del amor que debemos a Dios y a nuestros padres, ningún otro debe ser para nosotros tan primordial e intenso como el amor a nuestra Patria.
>
> Hemos de servir a España dispuestos siempre a afrontar por ella los mayores sacrificios, incluso el de nuestra vida.
>
> Nuestra Patria, España, ha sido gloriosa en todos los tiempos, y todos hemos de esforzarnos en hacerla Grande, Unida y Libre (p. 239)

4.3. Libros de texto

En las escuelas de la provincia de Teruel se adquirieron numerosos libros de lectura que ampliaban los contenidos curriculares sobre el espíritu nacional, el catolicismo y, específicamente para el sexo femenino, la educación maternal. Muchos de estos libros llegaron en forma de ejemplares múltiples, permitiendo a los docentes trabajar los contenidos con todos los alumnos de forma simultánea. Algunos títulos hallados en los archivos municipales y escolares visitados son los siguientes: "Nuevas lecturas patrióticas" (1937) por el autor Antonio Fernández Rodríguez, "España, mi patria" y "El Camarada" publicados en 1934 por José Dalmau Carles, "Cómo mueren los marinos de España" (1937) editado por la Jefatura Provincial de Propaganda de Vizcaya, "Gaviotas" (1935) escrito por Antonio J. Onieva, "Glorias Imperiales" (1952) por el autor Luis Ortiz Muñoz, entre otros.

Y para las niñas llegaron hasta las escuelas libros como: "Leedme niñas" (1955) de Federico Torres Yagües, "Mari Luz" (1944) y "Mari Sol Maestra Rural" (1944) estos dos últimos escritos por Josefina Álvarez de Cánovas, Inspectora de Primera Enseñanza. Destacaremos a esta autora por ser una de las más destacadas en la literatura infantil y juvenil durante el periodo.

La obra "Mari Sol Maestra Rural", dedicada a sus alumnas de Villanueva de Jamuz (León) y de Carbayín (Asturias), se leyó en casi todas

las escuelas de nuestro ámbito. La maestra era el prototipo de mujer, ejemplo a imitar, por ello debía tener un comportamiento intachable y una vida recatada, no solo por la influencia que ejercían en las niñas de la escuela sino en las jóvenes y mujeres del pueblo o donde prestaban sus servicios docentes. En la introducción del libro, la autora, animaba a las lectoras a que eligieran profesión el magisterio a través de las siguientes palabras:

> ¡Cuánto bien y cuánto mal puede hacer una Maestra en un pueblo!... Puede hacer tanto bien, que ahora mismo España estaría salvada si en cada aldea perdida, en cada pueblecillo rural, cayese una Maestra como Mari-Sol; primorosa, modesta, recatada, con la suprema elegancia de la suprema sencillez, con el alma llena de sol y de la luz de la cultura auténtica y el corazón vibrante de amor a Dios y a España, consciente de que si ella "vive" estos dos amores las almas que se le confían los vivirán también y el día en que todos en España los vivan, esta querida Patria nuestra estará restaurada en Cristo y su imperio espiritual alumbrará al mundo con potente luz.
>
> Para ello necesitan Maestras rurales apóstoles como lo fue Mari-Sol. La autora quisiera que la lectura de este libro produjera tantas vocaciones de Maestras apóstoles, que dentro de muy pocos años salieran de las Normales como bandadas de palomas que anunciaran una nueva alborada: la alborada de una lluvia de rosas sobre los campos de España.

FIGURA 3. *Portada del libro de lectura "Mari Sol Maestra Rural"*

Fuente: Archivo municipal de Mosqueruela.

6. CONCLUSIONES

El discurso del nacionalcatolicismo estuvo presente en la enseñanza primaria de la provincia de Teruel de forma generalizada. Fueron varios los principales elementos que hicieron realidad su introducción:

Desde esos maestros que llegaban de las escuelas de magisterio con un Plan de Estudios de corte nacionalcatólico hasta los Boletines de Educación, los materiales didácticos y libros de texto que utilizaron un lenguaje discursivo nacional-católico para adaptarse a las exigencias del régimen y fueron, como hemos visto en esta investigación, los canales fundamentales para transmitir la ideología del régimen. Canales que tuvieron como prioridad la promulgación de los contenidos ideológicos frente a los pedagógicos, con el propósito de fomentar los principios patrióticos, morales y religiosos para modelar las conciencias del alumnado, y que además incluyeron una educación diferenciada para ambos sexos; la masculinidad para los niños asociada al sistema patriarcal y con espacio de acción en el ámbito público y una feminidad relacionada con la maternidad y la esfera privada.

Ante este escenario, se pone en evidencia cómo el discurso franquista modificó la cultura escolar de las escuelas rurales de la provincia de Teruel. En primer lugar, los maestros tenían la responsabilidad de leer los Boletines de Educación, que utilizando un lenguaje ligado al régimen y fomentando la participación en actividades de éstos, tuvieron un efecto directo en la labor docente y en su manera de impartir las clases. En segundo lugar, se incluyeron en el aula herramientas específicas como fueron los Cuadernos de Falange para el desarrollo de este discurso por parte de los alumnos, también. Y finalmente, los materiales didácticos que utilizó el alumnado (enciclopedias y libros de texto) no hicieron más que consolidar el ideario, tanto en la práctica de la lectura como de la escritura los textos reflejan claramente ese adoctrinamiento en la educación de las escuelas.

Sin embargo, el grado de penetración de estos valores en las escuelas y en el pensamiento del alumnado podrá conocerse en futuras investigaciones en las que la entrevista individual tendrá un papel fundamental. Será interesante conocer cómo la influencia de este discurso pudo

depender de distintos factores: las características propias del maestro y su interés por los valores del régimen, el control de la administración hacia las escuelas, la localización de cada una de las escuelas (más alejadas o cercanas a los grandes núcleos de población), entre otros.

Volver la mirada atrás, casi ochenta años después de la guerra civil, nos revela el discurso educativo que utilizó la dictadura para teñir la educación de esos valores propios del régimen nacionalcatólico, que se consolidaron en un sistema educativo controlado ideológicamente y que se proyectaron en la educación de las nuevas generaciones de españoles.

7. REFERENCIAS

Alares, G. (2017). Políticas del pasado en la España franquista (1939- 1964). Historia, nacionalismo y dictadura. Marcial Pons.

Álvarez, J. (1944). Maestra rural. Magisterio Español.

Álvarez, J. (1944). Mari Luz. Madrid: Magisterio Español.

Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 172, de 19 de diciembre de 1938, 3036.

Camprubí, L. (2017). Los ingenieros de Franco. Crítica.

Dalmau, J. (1934). España, mi patria. Dalmau Carles Pla S.A.

Dalmau, J. (1934). El Camarada. Gerona-Madrid: Dalmau Carles Pla, S.A.

Dalmau, J. (1951). Enciclopedia cíclico-pedagógica. Grado Preparatorio. Dalmau Carles Pla S.A.

El Maestro Nacionalsindicalista, Revista Nacional de Educación, 4 (1941), 101-104.

Fernández, A. (1937). Nuevas lecturas patrióticas. Zaragoza: Heraldo de Aragón.

Fernández, A. (1952). Enciclopedia Práctica. Grado Preparatorio. M.A. Salvatella.

González, E. (1950). Enciclopedia Moderna. Grado Elemental. Aldus, S.A.

González, T. (2017). Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975). History of Education & Children's Literature, 12(2), 69-91.

Jefatura Provincial de Propaganda de Vizcaya (1937). Cómo mueren los marinos de España.

López, G. (2017). Políticas del pasado en la España franquista (1939- 1964). Historia, nacionalismo y dictadura. Marcial Pons.

López, J. R. (2012). Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad. UNED.

Montero, F y Louzao, J (2016). Catolicismo y franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias. Comares.

Martí, J. J. (1999). Ortodoxia y control en el sistema educativo: la inspección de enseñanza. En A. Mayordomo (coord.), R. López, J.J. Martí, J. Bascuñán, J. Agulló y C. Agulló, Estudios sobre la política educativa durante el franquismo (pp. 41-105), Universidad de Valencia.

Mayordomo, A. (1999). Aproximación a enfoques y tiempos de la política educativa. En A. Mayordomo (coord.), R. López, J.J. Martí, J. Bascuñán, y C. Agulló, Estudios sobre la política educativa durante el franquismo (pp. 7-41), Universidad de Valencia.

Maza, M. E. (2014). Las reglas del juego del nacionalcatolicismo. En A. Esteban y M.J. Izquierdo (Eds.), La revolución educativa en la segunda república y la represión franquista (pp. 137-146). Ediciones de la Universidad de Valladolid.

Navarro, R. (1990). La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975), Colección Historia de la Educación Serie Maior PPU.

Onieva, A. J. (1935). Gaviotas. Madrid: Magisterio Español.

Ortiz, L. (1941). Glorias imperiales. Madrid: Magisterio Español.

Pemartín, J. (1937). Qué es lo nuevo: consideraciones sobre el momento español presente. Tip. Álbarez y Zambrano.

Peralta, M. D. (2012). La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo. Universidad Pontifica de Comillas.

Puelles, De M. (2017). Política, legislación y educación. UNED.

Torres, F. (1940). Leedme niñas… Libro de primeras lecturas. Progreso.

Vicente, F. (2001). El derecho a la educación y la política educativa del nacional-catolicismo. Anales de pedagogía, 19, 19-50.

LOS TÉRMINOS "ESPAÑA VACÍA, VACIADA Y DESPOBLADA": SIGNIFICADO Y PRESENCIA EN LA CONVERSACIÓN MEDIÁTICA

JOSÉ JUAN VERÓN LASSA
Universidad San Jorge

JAVIER HERNÁNDEZ RUIZ
Esic University

1. INTRODUCCIÓN

El problema de la despoblación se encuentra en un momento crucial en el contexto europeo y, particularmente, en España. La cuestión ha entrado definitivamente en la agenda pública y en la conciencia social, al tiempo que el territorio más despoblado se aproxima a un punto de difícil retorno.

La población española alcanza hoy los 47,4 millones de habitantes, de los que un 71% son urbanos y un 29% rurales; a principios del siglo XX era a la inversa casi en ese porcentaje. Unos 12 millones de personas, según Zoido Naranjo y Arroyo Pérez (2003), abandonaron sus domicilios entre 1951 y 1975 (solo 2 millones al extranjero), por lo que el 40 % de la población emigró. No es de extrañar, por tanto, que la población rural haya descendido en unos 6 millones de habitantes entre 1959 y 1975, de los que la mitad se dirigió hacia las ciudades españolas. Justo antes de la estampida, el interior peninsular estaba homogéneamente poblado, alcanzando densidades de unos 30 hab./km2, que se vinieron abajo a partir de 1960, afectando principalmente a las comarcas montañosas y a las llanuras cerealistas. El medio rural español ocupa más de las tres cuartas partes de la superficie del territorio nacional (alrededor de 390.000 km2), si bien solo vive en él algo más del 17 % de la población. Así pues, la "densidad habitada" es la más elevada de Europa,

pues el 80 % de la población habita un 15% de la superficie, con una densidad de 737 hab./Km^2 (Zoido Naranjo y Arroyo Pérez, 2003).

Este gran desequilibrio entre desiertos poblacionales y zonas de elevada concentración demográfica explica que el 63% de los municipios y trece provincias hayan perdido habitantes, aunque la demografía nacional no ha dejado de incrementarse. España tiene 772 municipios urbanos y 7.352 rurales. En la última década, tres de cada cuatro municipios pierden población, casi todos rurales (Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico, 2018) dejando la densidad rural media en 30,3 hab./Km^2.

España tiene, de acuerdo con el INE, 3.000 pueblos completamente deshabitados frente a 8.108 habitados, una excepcionalidad en Europa. La Ley de Desarrollo Sostenible del Medio Rural (BOE, 2007) identificaba 105 comarcas "a revitalizar" y otras 84 calificadas de "intermedias", por estar en evidente riesgo de abandono. El Informe de la Federación Española de Municipios y Provincias de 2016 (FEMP, 2017) situaba en 4.000 los municipios en peligro de extinción a corto y medio plazo, casi la mitad del total.

El documento "Del desarrollo rural al desarrollo territorial" (Foro IESA, 2009) establecía varias categorías, que el estudio *La España profunda,* de Molinero (2017), certifica y establece cuatro categorías:

5. "Rural profundo": menos de 5 hab./Km^2
6. "Rural estancado": entre 5 y 15 hab./Km^2
7. "Rural intermedio": entre 15 y 25 hab./Km^2
8. "Rural dinámico": entre 25 y 50 hab./Km^2

Las dos primeras engloban la mayor parte del territorio rural (328.845 Km^2): municipios rurales regresivos, estancados o en claro retroceso, con poblaciones envejecidas. Moyano (2017) las denomina "áreas del interior rural con importantes déficits estructurales y problemas demográficos". No obstante, no todas las zonas rurales son iguales y, por ello, un término que las englobe y las someta a una generalización homogeneizadora no responde a la heterogénea realidad.

> La necesidad de distinguir entre 'despoblación' y 'abandono', por cuanto son dos temas diferentes. Puede haber comarcas en declive demográfico, pero en las que sus campos están bien cultivados, sus

> bosques cuidados y sus pequeños pueblos limpios, aseados y bien atendidos. Son comarcas 'despobladas', pero no 'abandonadas (Moyano, 2017, p. 39).

Así, más allá de la polémica sociopolítica y mediática, las ciencias sociales certifican que España es un país históricamente "poco poblado" (Bandrés y Azón, 2021) y con riesgos de despoblación actualmente en amplias zonas del interior.

Una de las cuestiones del debate público está en la propia denominación del fenómeno y en el modo en que se hace alusión al mismo.

2. OBJETIVOS

Esta investigación, que tiene dos partes y dos vías metodológicas bien definidas, proyecta esta dualidad convergente a la hora de definir sus objetivos de investigación:

1. Determinar cuáles son los significados de los términos que se refieren a la España rural (vacía, vaciada y despoblada) y definir sus respectivos campos semánticos en la conversación social, mediática y académica a partir de su resignificación propiciada por el debate sobre la cuestión rural desde 2016.
2. Analizar el alcance de esos términos ya definidos en algunos representativos periódicos digitales españoles, con el fin de valorar su incidencia en la conversación mediática a la vez que su incidencia social y política de 2016 hasta 2022.
3. Cruzar los resultados de ambas investigaciones para calibrar hasta qué punto la problemática del medio rural ha calado en la sociedad española.

Si tuviéramos que resumir esos objetivos en una pregunta investigación, esta podría ser: ¿Se han resignificado desde 2016 los términos que aluden a la problemática del mundo rural y hasta qué punto ocupan un lugar destacado en la conversación académica, mediática y social?.

3. METODOLOGÍA

3.1. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Para esta fase, por la propia naturaleza de la investigación, recurriremos a metodologías cualitativas tributarias de las humanidades. Para el primer rastreo semántico y etimológico hemos recurrido a instrumentos derivados de la filología. Una vez esclarecidos los campos semánticos, teniendo en cuenta su trayectoria diacrónica y ajustándolos a su significado actual -en este cometido la semiótica ha sido muy útil-, hemos recurrido a metodologías historiográficas para definir de qué manera y en qué contextos se han desarrollado esos conceptos y cómo han sido tratados por la literatura, la política y las ciencias sociales.

Precisamente, estas disciplinas ofrecen métodos de análisis para calibrar hasta qué punto esos conceptos se han convertido en instrumentos operativos para mapear la problemática del medio rural desde el punto de vista de la economía, la sociología, la antropología, o la geografía humana, que son disciplinas que han aportado interesantes textos para la conversación científica en torno a un tema complejo y susceptible de diferentes lecturas.

3.2 METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Para la parte cuantitativa de la investigación se han utilizado dos metodologías para la exploración y obtención de datos.

El primero ha sido Google Trends. Se trata de una herramienta que recopila datos de las búsquedas de Google y permite a los usuarios comparar la frecuencia de uso de los términos frente a otras palabras clave similares. Es decir, muestra las búsquedas más populares de los internautas desde 2004, y es posible aplicar para comprobar y comparar la notoriedad de ciertos términos en periodos de tiempo determinados.

Una investigación de palabras clave consiste en saber qué tipo de palabras y frases generan más interés en la audiencia. Se puede observar la frecuencia con que los internautas han visualizado e investigado acerca de un contenido particular. También permite obtener la progresión del

interés por uno o varios términos durante un periodo, así como los espacios geográficos desde los que se ha mostrado este interés.

Esta herramienta es poco habitual en el ámbito de la investigación académica, si bien existen antecedentes como los de Orduna-Malea (2019), Codina (2029) o Rocha y Mariano (2013). De hecho, Orduna-Malea se apoya en una investigación de Jun, Yoo y Choi (2018) en la que localizan 657 artículos de investigación (datos de Scopus para 2006-2017) que utilizan Google Trends en multitud de áreas (Tecnologías de la Información y Comunicación, Medicina y Salud, y Negocios y Economía).

Orduna-Malea encuentra inconsistencias en ocasiones. Si bien en mayo de 2018 Google realizó una actualización de la herramienta, muestra ciertas reticencias. No obstante, concluye que ofrece datos útiles para su uso profesional y que puede servir como fuente de información para recopilación o archivo de acontecimientos sociales, mientras que la interpretación de resultados requiere de una mayor intervención. Existen dudas sobre la posibilidad de sustentar una investigación exclusivamente sobre Google Trends, si ben puede incorporarse sus datos para observar tendencias y fenómenos que puedan complementarse de otro modo.

En el ámbito profesional, Google Trends es una herramienta con fuerte impacto en las investigaciones de mercado, dado que permite detectar tendencias sobre movimientos sociales, asuntos políticos, deportes, entretenimiento o cualquier otra área relevante para sus intereses.

Para la presente investigación se han utilizado el interés relativo y los términos relacionados, con filtros de amplitud temporal y geográfica. En cuanto al interés relativo, Google Trends muestra la popularidad relativa de una palabra clave. Esto significa que el gráfico de líneas que se muestra para cualquier término representa la proporción entre el número de veces que se ha buscado una palabra o frase en relación con el número total de búsquedas en un lugar determinado en un momento determinado.

El interés relativo es el indicador normalizado (con valor 100) utilizado por Google Trends para mostrar la popularidad de un término de

búsqueda. Para cada búsqueda se aplica un interés relativo completo a cada unidad temporal mostrada.

En lo que se refiere a los temas relacionados, se trata de expresiones de búsqueda que fueron utilizadas por los usuarios que buscaron el término de referencia en la misma sesión de usuario, con la misma categoría y ubicación.

Se ha decidido complementar la exploración cuantitativa con una segunda herramienta: el sistema de búsqueda avanzado de Google. Así, se determina el número de unidades publicadas en los medios de comunicación seleccionados que contenían los términos "España vacía", "España vaciada", "España despoblada" y "España rural". Además, se ha realizado una búsqueda específica para aquellas unidades que pudieran contener al mismo tiempo los términos "España vacía" y "España vaciada", con el objetivo de encontrar duplicidades.

Se escogieron los principales medios digitales españoles de acuerdo con los datos de Comscore en 2021. Hasta esa fecha, Comscore era el sistema homologado en España. Se aplicaron estas búsquedas a El País, El Mundo, ABC, La Razón, El Diario.es, El Confidencial, La Vanguardia y 20 Minutos.

En un primer momento se probaron los buscadores propios de cada medio, en su versión de pago o registro. Se observó que los intentos de búsqueda devolvían resultados pobres y contaminados por términos sin relación. Además, presentaban una heterogeneidad que no permitía ninguna puesta en relación. Por ello, se optó por aplicar una herramienta de búsqueda única, lo que garantizaban resultados más homogéneos.

Los datos obtenidos con las herramientas avanzadas de Google no pueden, no obstante, interpretarse como absolutos pues se detecta que en algunas ocasiones aparecen distorsiones que, si bien se logran identificar, no es posible depurar. Por tanto, el valor de los datos debe ser interpretado en función de tendencias que permiten observar la evolución en el uso de la terminología en los medios de comunicación.

Las búsquedas se hicieron en modo incógnito del navegador Chrome para evitar posibles contaminaciones, para los términos enumerados

entre 2016 y 20212, siempre por separado. No se han estudiado años anteriores debido a que en una primera aproximación no se registraron resultados significativos, pues algunos términos se han incorporado al discurso público después de 2015.

4. RESULTADOS

4.1. Significados y etimologías

4.1.1 Significados y etimologías de vacía, vaciada y despoblada

Empezaremos por una singladura por los campos semánticos de los adjetivos castellanos que nos ocupan: rural, vacío/a, vaciado/a y despoblado/a. El adjetivo rural está muy bien definido por los diccionarios de lengua española y no presenta polisemia. El de la Real Academia de la Lengua Española lo explica así: "Perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores", siendo un vocablo proveniente del adjetivo del latín tardío *ruralis* que, a su vez, tiene sus raíces en el sustantivo *rus, ruris*: campo.

El diccionario de la RAE despliega para el adjetivo vacío/a hasta siete acepciones, relativas a la física, a las condiciones morales de una persona, a una parte de la res, al abismo, a la concavidad de las cosas… Aquí nos interesa la que figura tercera: "Dicho de un sitio: que está con menos gente de la que puede concurrir a él"; mientras que el participio "vaciado/a" es el resultado de una acción de vaciar. Provienen del latín *vacuus* (vacío, hueco), cuya raíz indoeuropea "eu" generó en la lengua de Roma el adjetivo *vanus* (del que derivan en castellano vano, hueco, vacío: vano, vanidad, desvanecer, desván o hilván) o *vastus* (desierto, vacío: vasto, vastedad, devastar, gastar).

En su documentado recorrido diacrónico, ya Alfonso X el Sabio lo utiliza con el significado de casas o pueblos sin habitantes o referido a los sitios que no tienen gente: "quantos encontraban al rey tornauan se con el et fincauan las calles uazías et como yermas de omnes" (Kasten y Nitti, 2002). Sebastián Covarrubias en su *Tesoro de la lengua castellana* (1611) se refiere así a "vaciar": "del verbo latino vacuare, algunas vezes sinifica el lugar que no está aún ocupado con gente". El *Diccionario de*

autoridades (1726), entre otros significados, se aplica "a las casas, o pueblos, que están sin habitaciones, o a los sitios, que están sin gente, que suele concurrir a ellos". En su *Diccionario de uso del español* María Moliner (1966) alude al término vacío como "sin gente o sin habitantes", al tiempo que el diccionario de sinónimos y antónimos de Espasa-Calpe (1987) lo asocia a deshabitado, desierto, desocupado y despoblado.

El *Diccionario de la lengua española* de la RAE define "despoblado" como "desierto, yermo o sitio no poblado, y especialmente el que en otro tiempo ha tenido población". Añade una acepción jurídica: "En algunos ordenamientos, circunstancia agravante consistente en que se busca o aprovecha la soledad de un lugar para cometer un delito". Esa obra acota el significado de despoblación como "acción y efecto de despoblar o despoblarse" y despoblar como "reducir a yermo y desierto lo que estaba habitado, o hacer que disminuya considerablemente la población de un lugar". En el *Diccionario de autoridades* se refiere a "despoblación" como "falta de gente que poblaba algún lugar" y a "despoblamiento" identificándola con la anterior; añade que es "voz anticuada" y pone como ejemplo una crónica del Rey Juan II, cap. 70.

Sobre el término despoblar, "vale también desamparar el lugar", especificando sobre despoblarse el lugar: "se dice cuando sale de él tanto número de gente al espectáculo de alguna novedad u diversión, que casi no queda gente en él". María Moliner define el uso de "despoblar" como "dejar un lugar sin habitantes o con muy pocos/. Quedarse un lugar sin gente"; y para "despoblado": un lugar despoblado: abandonado, deshabitado, solitario. Desierto / Lugar deshabitado. El *Tesoro de la lengua castellana* reserva para "despoblado" "el lugar solitario, do no ay pueblo ni habitación de gente" y el Diccionario de sinónimos y antónimos antes citado se refiere como "deshabitado, desierto, solitario, vacío". Alfonso X el Sabio tiene alusiones recogidas en *Diccionario de su prosa* (2003: 652); para "despoblado": "las sus casas et las sus moradas todas fincaron yermas et despobladas"; para "despoblar": "E por ello quando ellos entendieren que la tierra se despuebla…". En uno de los más madrugadores estudios geográficos sobre este tema se define un despoblado como "establecimiento humano permanente abandonado por razones económicas, sociales o políticas", si bien "consideramos como despoblado

solo a las agrupaciones humanas que tuvieron cierto número de vecinos; no consideramos como tales las simples dehesas, casas aisladas o pequeños centros de explotación agraria" (Cabrillana, 1970, p. 490).

4.1.2. Reavivación semántica para abordar un problema de fondo

El tema de la despoblación ya había preocupado como un asunto relativo a la administración del Estado absolutista de la Edad Moderna. Fernando Salazar se refiere a ello en una publicación de título revelador dirigida al valido gobernante en 1631: Causas de la despoblación de España, carestía, etc.: tratados al Sr. Conde Duque. En la era liberal y desamortizadora (1842) Alejandro Gómez Fuentenebro imprime Discurso acerca de las principales causas de la despoblación de España, y de la decadencia de su industria, artes y comercio; seguido de algunas ideas para su fomento y mejorar las costumbres y situación del pueblo.

Desde la década de 1970, la Academia intenta abordar esta problemática con instrumentos epistemológicos: radiografiando la emergencia de la España rural del interior, con su despoblamiento, estancamiento económico y social, envejecimiento y marginalidad de servicios. Asimismo, la literatura había empezado a cultivar un imaginario que ya había sembrado Miguel Delibes en sus crónicas rurales, que encauzó Julio Llamazares con tono reivindicativo (*La Lluvia amarilla,* 1988) y que siguieron en distintos registros Luis Mateo Díez (1996), Mercè Ibarz (1993-2009) o Alejandro López Andrada (2004). Esa conciencia impulsó movimientos sociales a comienzos del siglo XXI, como Teruel existe, Soria Ya, La otra Guadalajara, Cuenca Ahora, Paisanos de Sancho, Serranía celtibérica, Asociación de Amigos de la Celtiberia, etc. El gobierno de Zapatero impulsó la Ley 45/2007 de Desarrollo Sostenible del Medio Rural que finalmente quedó varada en los cajones administrativos. En un momento de *impass*, protagonizado por el gobierno de Mariano Rajoy, el tema saltó a la agenda pública, a partir de la publicación de La España vacía (2016), los medios empezaron a considerar el tema y desde la

administración empezaron por vez primera las reacciones vistosas[5], como relata Fernando Fernández (2019: 132).

Se ha preferido utilizar por los colectivos comprometidos contra la despoblación el término "España vaciada", pues dicho adjetivo hace hincapié en la acción constante y consciente, en el pasado y el presente, que ha provocado ese vaciamiento y de la que pueden colegirse sus causas y sus principales agentes promotores:

> La adjetivación del nombre del propio país ha ayudado a poner de manifiesto y a colocar en la agenda mediática, bajo un término más o menos unívoco y fácilmente identificable, un problema integral y transversal que afecta de manera intensa a su misma cohesión política, social y económica (Moreno González, 2021, p. 3).

Ese sintagma enlaza con una línea de pensamiento que promovió José Manuel Naredo, que atribuye ese éxodo rural a una planificada "modernización autoritaria" de la que hablaremos más adelante.

La expresión llegó en un momento en que la cuestión rural estaba empezando a impregnar la opinión pública, como demostró el Barómetro del CIS de febrero de 2019 en el que se planeaban por vez primera preguntas relacionadas con la cuestión: casi el 75 % afirmaba haber oído hablar de la despoblación y un 91,7 % del envejecimiento poblacional (CIS, 2019). Con la Revuelta de la España vaciada, esas causas se divulgaron de manera definitiva, especialmente tras la populosa manifestación que recorrió el centro de Madrid el 31 de marzo de 2019.

Aunque no hay consenso al respecto, determinados académicos prefieren el término "España despoblada". Desde una perspectiva predominantemente económica Collantes y Pinilla (2019) vinculan el éxodo rural español desde finales de la década de 1950 a tendencias explicables

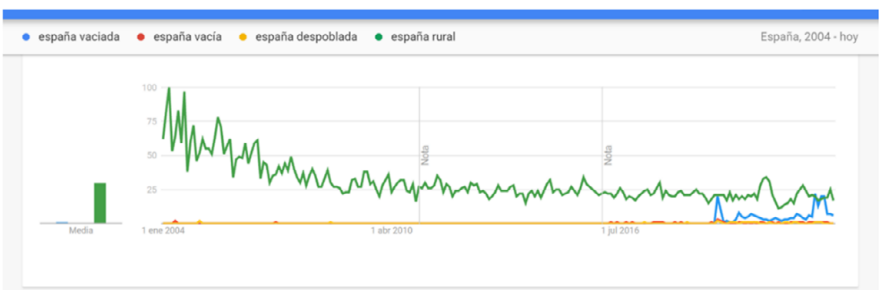
[5] Otros hitos de la preterida reacción de los poderes públicos ante la problemática de la despoblación son la VI Conferencia de Presidentes de Comunidades Autónomas que acordó en 2015 la elaboración de una Estrategia Nacional a ese respecto, la creación en el Senado de una Comisión Especial sobre el tema en 2016, el nacimiento en 2017 del Comisionado para el Reto Demográfico y del MITECO en 2018, las medidas contra la despoblación del Documento de Acción de la FEMP (abril de 2017), el informe "El medio rural y su vertebración social y territorial" del Consejo Económico y Social (2019) o las Directrices Generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico (2019). Finalmente, en 2020, nació la Secretaría General para el Reto Demográfico.

en procesos de industrialización que previamente habían tenido lugar en Europa Occidental y luego en la oriental: "La despoblación de la España rural es uno de los episodios más críticos, pero ni es excepcional ni es el más crítico" (2019, p. 222). Entienden que se ha exagerado la causalidad de las políticas públicas que, si bien han contribuido a la despoblación precisamente por su ausencia, "fueron un factor secundario en el desencadenamiento y persistencia de la despoblación rural" (2019, p. 226). Y concluyen: "Ya fuera con nuestras políticas o con otras mejores, la mayor parte de nuestras zonas rurales carecía de condiciones geográficas y sociales para reconvertirse con suficiente rapidez en distritos empresariales capaces de ofrecer abundantes alternativos de empleo en sectores diferentes del agrario" (Collantes y Pinilla, 2019, p. 226).

4.2. Exploración mediática selectiva

Los términos "España rural", "España despoblada", "España vacía" y "España vaciada" presentan situaciones muy diferentes en cuanto a su popularidad en las búsquedas de los internautas españoles entre 2004 y mayo de 2022. En la figura 1 se observa cómo el término "España rural" se presenta de forma constante durante este tiempo, si bien va bajando en popularidad conforme crecen otros, particularmente el de "España vaciada", que aparece con fuerza en el rango temporal 2019-2021.

FIGURA 1. *Búsqueda en Google Trends de los términos "España vaciada", "España vacía", "España rural y "España despoblada" (2004-2022).*

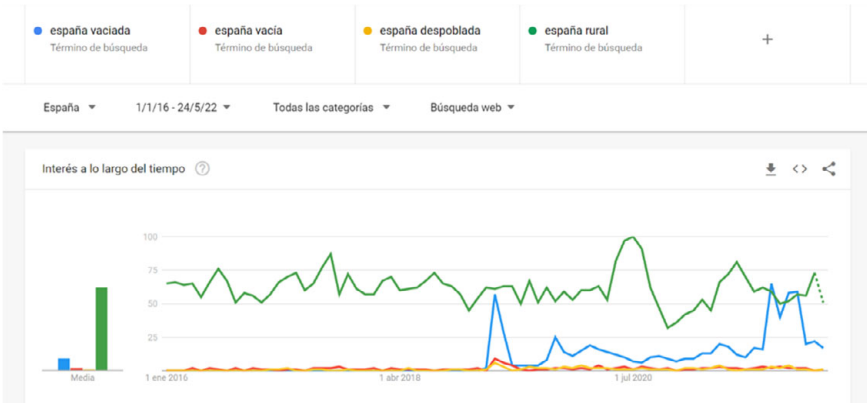


Fuente: Google Trends. Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la búsqueda anterior, se aplica una restricción de búsqueda entre 2016 y 2022, dado que en una primera

impresión se observan ciertas modificaciones del valor en algunos términos. Sin embargo, los resultados que se obtienen (figura 2) todavía no ofrecen información sobre los términos "España vacía" y "España despoblada", por lo que se aplica una nueva restricción de búsqueda.

***FIGURA 2**. Búsqueda en Google Trendas de los términos "España vaciada", "España vacía", "España rural y "España despoblada" (2016-2022).*



Fuente: Google Trends. Elaboración propia.

En la figura 3 se observa cómo al limitar la búsqueda al periodo temporal entre 2019 y 2022 aparece algunas diferencias significativas que ya permiten encontrar algunos movimientos que se pueden analizar. Así, se observa un primer pico en el periodo temporal entre el 31 de marzo y el 6 de abril de 2019 en el que el término "España vaciada" alcanza el valor 100. Esto es la primera y única vez que sucede en todo el periodo de estudio, si bien este término vuelve a igualar e incluso a superar al de "España rural" en los periodos de 29 de septiembre a 5 de octubre de 2019, 7 al 13 de noviembre de 2021 y posteriormente entre el 23 y el 29 de enero y el 13 y el 19 de febrero de 2022.

***FIGURA 3**. Búsqueda en Google Trendas de los términos "España vaciada", "España vacía", "España rural y "España despoblada" (2019-2022).*

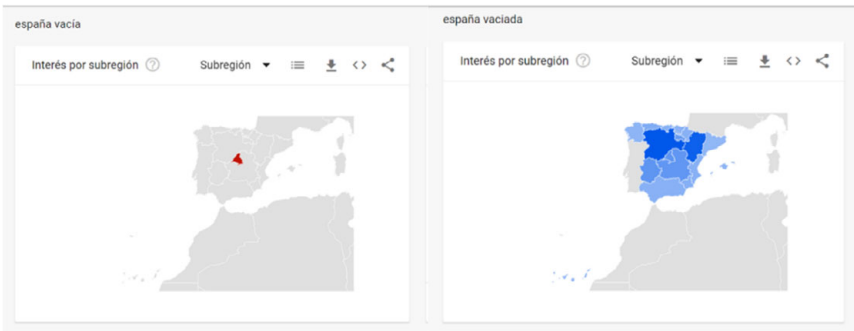
Fuente: Google Trends. Elaboración propia.

Resulta significativo como en el pico de marzo-abril de 2019, "España vaciada" alcanza el valor de 100, mientras que los de septiembre-octubre de 2019 y enero de 2022 llega únicamente a 34 y 38, respectivamente. En los picos de popularidad de noviembre de 2021 llega a 68 mientras en el de febrero de 2022 se queda en 50.

En lo que se refiere al término "España vaciada" alcanza su valor máximo con 32 en los picos de noviembre de 2021 y febrero de 2022. En el pico de 2019 que se observa en la figura 3 y que coincide con el valor 100 de "España vaciada", el término "España vacía" obtiene el valor 26.

En la figura 4 puede observarse la procedencia geográfica del interés por estos términos. Únicamente resulta significativa la diferencia entre los términos "España vacía" (en rojo) y "España vaciada" (en azul). Así, mientras el primer término resulta significativo en popularidad exclusivamente en la Comunidad de Madrid, el segundo está más presente precisamente en aquellas comunidades que sufren el fenómeno. Principalmente en Castilla y León, y en Aragón.

***FIGURA 4**. Resultados de frecuencia de uso por comunidades autónomas de los términos "España vacía" y "España vaciada" de acuerdo con la búsqueda en Google Trends (2019-2022)*



Fuente: Google Trends. Elaboración propia.

Por último, los temas que aparecen relacionados con el término "España vaciada" son: "España vaciada pueblos", "España vaciada partidos", "Manifestación España vaciada" y "España vaciada mapa". Los que aparecen relacionados con "España vacía" son: "un hípster en la España vacía", "Soy rural la España vacía" y "contra la España vacía". No existen términos relacionados con "España despoblada".

Para complementar la búsqueda de tendencias con Google Trends, se realizó una búsqueda avanzada que determinara el uso de estos términos en los principales medios de comunicación digital españoles, de acuerdo con lo ya expuesto.

En la Tabla 1 puede observarse una comparación de los resultados de búsqueda para el término "España vaciada" entre los años 2016 y 2021. Puede observarse como los medios prácticamente no utilizaban el término hasta el año 2018, salvo en los resultados obtenidos para El Mundo y El Diario.es, estos últimos con absoluta reserva. Desde el año 2018 se observa que el uso de este término se asienta en El País, El Mundo, ABC, La Razón, El Diario.es, El Confidencial y La Vanguardia, hasta el punto de que es 20 Minutos el único medio en el que apenas se generan resultados para el año 2021.

Así, en cifras absolutas, se observa un incremento progresivo del término en los medios de comunicación, especialmente desde el año 2019.

En total, sin sumar los resultados de El Diario.es, el término ofrece 3.167 resultados de búsqueda, que progresan desde loa 74 de 2016 a los 1138 de 2021. Se detectan los picos principales en 2019, año en el que se realizaron las movilizaciones sociales de la "España vaciada", y 2021, cuando comenzó el proceso de gestación de plataformas políticas bajo este paraguas.

TABLA 1. *Entradas o piezas en los que aparece el término "España vaciada"*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL MEDIO
El País	0	1	22	185	146	315	669
El Mundo	60	61	131	212	135	268	867
ABC	4	7	38	200	148	158	555
La Razón	0	0	1	38	76	70	185
El Diario.es*	399	500	315	543	1110	1290	4157
El Confidencial	6	23	10	140	62	166	407
La Vanguardia	0	0	3	57	95	160	315
20 Minutos	4	3	18	87	56	1	169
TOTAL PERIODO	74	95	223	919	718	1138	3167

Fuente: Google. Elaboración propia.
*Se resaltan resultados obtenidos para El Diario.es y en los que se aprecia una distorsión cuya depuración ha resultado imposible. Estas cifras no se añaden a las sumas totales.

En la Tabla 2 se ofrecen los resultados de búsqueda para el término "España vacía" entre los años 2016 y 2021. Se observa cómo desde su aparición mediática, el término se ha asentado, aunque de forma muy desigual en los diferentes medios y es El País el que lo utiliza con una mayor profusión, hasta acaparar más del 55% de los resultados de búsqueda válidos del término.

TABLA 2. *Entradas o piezas en los que aparece el término "España vacía"*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL MEDIO
El País	69	69	256	252	282	487	1415
El Mundo	8	7	19	90	48	117	289
ABC*	69	360	807	575	980	560	3351
La Razón	0	3	1	20	7	28	59
El Diario.es	1	3	6	62	19	39	130
El Confidencial	4	25	24	75	80	115	323
La Vanguardia	2	2	5	15	62	87	173
20 Minutos	5	1	15	60	21	40	142
TOTAL PERIODO	89	110	326	574	519	913	2531

Fuente: Google. Elaboración propia.

*Se resaltan en el gráfico resultados obtenidos para ABC y en los que se aprecia una distorsión cuya depuración ha resultado imposible. Estas cifras no se añaden a la suma total.

En la Tabla 3 se observan los datos obtenidos para las búsquedas consideradas como válidas para la combinación de los términos "España vaciada" y "España vacía". Esta búsqueda se realiza al observar que existe una cierta divergencia entre el uso de ambos términos.

El primer resultado relevante es que esta combinación únicamente se reconoce en 381 casos distribuidos entre 2016 y 2021, cuando los resultados considerados válidos para las búsquedas realizadas para los dos términos por separado son de 5.698, lo que representa un 6,6%. La diferencia es más significativa todavía cuando en las búsquedas de los términos por separado se han anulado las obtenidas para dos medios de comunicación, mientras que las obtenidas para los términos combinados son consideradas válidas en todos los casos.

También resulta significativo que la búsqueda combinada no ofrece resultados apenas cuando se restringe el periodo de análisis a los años 2016, 2017 y 2018.

***TABLA 3**. Entradas o piezas en los que aparece tanto el término "España vacía" como el de "España vaciada"*

	2016	2017	2018	2019	2020	2020	TOTAL MEDIO
El País	0	0	0	39	41	81	161
El Mundo	0	0	0	21	6	22	49
ABC	0	0	2	10	4	20	36
La Razón	0	0	0	2	1	6	9
El Diario.es	0	0	0	21	7	14	42
El Confidencial	0	1	0	25	4	31	61
La Vanguardia	0	0	0	3	1	5	9
20 Minutos	0	0	1	3	4	6	14
TOTAL PERIODO	0	1	3	124	68	185	381

Fuente: Google. Elaboración propia.

El término "España despoblada" ofrece una presencia mucho menor en los medios de comunicación, de acuerdo con los resultados de las búsquedas realizadas, tal y como se observa en la Tabla 4. No obstante, dada la distribución de las apariciones del término, no resulta posible extraer consideraciones muy concretas, más allá de que se trata de una expresión relativamente asentada, pero que uso es desigual entre los medios de comunicación. Así, El País y El Mundo hablan con más frecuencia de "España despoblada", mientras que La Vanguardia y 20 Minutos lo hacen de manera muy excepcional.

***TABLA 4**. Entradas o piezas en los que aparece el término "España despoblada"*

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	TOTAL MEDIO
El País	57	2	5	26	19	37	146
El Mundo	58	2	3	19	9	60	151
ABC	0	0	5	19	19	19	62
La Razón	0	0	9	17	4	5	35
El Diario.es	0	2	47	5	10	24	88
El Confidencial	0	0	0	7	9	60	76
La Vanguardia	0	0	0	4	19	4	27
20 Minutos	0	2	5	4	1	0	12
TOTAL PERIODO	115	8	74	101	90	209	597

Fuente: Google. Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN

La exploración semántica muestra que se han acuñado diversos términos en la conversación social y mediática que aportan significados y matices diferentes, y que generan a su vez algunos debates de fondo. Sea causa, consecuencia, oportunidad o amenaza, parece que predominan las acepciones negativas para la España rural: vacía, vaciada y despoblada. A pesar de las medidas incoadas y desarrolladas por las distintas administraciones, esta inercia semántica negativa, dominante en la conversación social y mediática, no parece haberse paliado ni sustituido por términos positivos, algo llamativo en tiempos de eufemismos políticamente correctos. Los textos administrativos, o con un contenido más descriptivo, se refieren a "zonas desfavorecidas" y "España despoblada", y el reflejo de esta variada terminología en los medios de comunicación presenta variaciones muy significativas. Sin embargo, también en esos medios se han impuesto los términos "vacía" y sobre todo "vaciada", lo que da una idea de hasta qué punto la versión defendida por los movimientos sociales ha impuesto su sintagma.

> En este último tiempo se han producido dos cambios discursivos muy importantes entre las plataformas y organizaciones sociales. En vez de hablar de la España vacía se ha introducido el término España vaciada, y en vez de hablar de "luchar contra la despoblación", se ha empezado a poner el foco en "accionar para la repoblación". ¿Han asumido las fuerzas políticas estos cambios discursivos y lo que implican? (Fernández, 2019, p. 134).

¿Por qué España vaciada? Al poner énfasis en el participio -denota una acción verbal- en lugar del adjetivo se deja constancia de que el vacío no es una situación ontológica de la España rural interior (el sintagma "España vacía" podía inducir a ello, así como a un territorio hueco, sin interés ni patrimonio), sino que es consecuencia de una cadena de acciones promovidas desde el poder; desde las instancias económicas dominantes y desde un régimen franquista que consolidó un modelo de desarrollo centralista, con intensa segregación espacial entre el medio rural y el urbano, al que se subordinó el primero con acento colonizador. Los sectores emergentes de la industria y servicios se beneficiaron de la mano de obra barata del "éxodo rural" (Pinilla y Sáez, 2017). La población rural debía nutrir de mano de obra al sector industrial primero, y

luego al de los servicios, al tiempo que aquel Estado autoritario se valió de ciertos medios de presión a tal fin (Cuesta, 2003). Esa dinámica extractiva y de "colonización interior" responde a una lógica productivista unilateral que entiende que los entornos rurales están "atrasados" y operan en una escala inferior de los procesos modernizadores (González y Camarero, 1999).

El debate académico se cataliza principalmente, por tanto, a través de la confrontación entre "vaciada" y "despoblada". El primer término también ha encontrado su refrendo académico:

> La España vaciada significa numerosos núcleos de población abandonados o con escasísima población, en trance de quedar sin gente a corto plazo por la falta de reemplazo poblacional que sustituya a las bajas por muerte o por emigración. La pérdida de población hasta niveles críticos significa la pérdida de servicios y equipamientos, lo que agrava la situación. Significa también la carencia de un tejido social mínimo que permita la sostenibilidad social de estos núcleos. Ambos procesos son otros tantos factores de expulsión de población, de abandono (Gómez Benito, 2020, p. 9).

Otros investigadores sociales insisten en la pertinencia del término despoblada. Principal valedora de esta opción es la línea de investigación económica de Collantes y Pinilla (2019), que insiste en la no singularidad del éxodo rural español y en sus causas estructurales homologables con las de otros países europeos[6], si bien reconociendo la inhibición de los poderes administrativos -franquistas y del nuevo régimen democrático- ante el fenómeno. Previamente, desde una perspectiva antropológica, la norteamericana Susan Harding (1999) había atribuido la desbandada del agro español durante el desarrollismo, a partir de sus exhaustivos estudios sobre el aragonés, a la confluencia de "la mano invisible (del mercado) y el puño de hierro (del franquismo)".

Ya hemos aludido a la línea que calificaba el éxodo rural del franquismo como "modernización autoritaria" propuesta por el citado Naredo en *Extremadura saqueada* (1978), desde la perspectiva de la economía ecológica de la que fue pionero en España. Naredo aludía en ese libro al

[6] Algunas de las inquietantes tendencias demográficas actuales españolas son compartidas por los territorios de la Europa meridional (ESPON, 2018).

“colonialismo interior”, porque aquel éxodo no solo se nutrió de la mano de obra rural, sino también de sus recursos naturales. Ese discurso vuelve a estar muy presente en las reivindicaciones de las plataformas de la España interior -presente, por ejemplo, en la manifestación “Renovables sí, pero no así” que recorrió el centro de Madrid en octubre de 2021- al tiempo que responde a realidades refrendadas hoy día por los científicos sociales. Esta perspectiva, alineada con el ecologismo crítico, se manifiesta en estudios como el de Rodríguez-Pose (2018), señalando al actual paradigma de desarrollo, basado en “economías de aglomeración y densidad”, como principal causante del continuado proceso de vaciamiento y despoblamiento en el mundo rural.

La discusión surge, en consecuencia, a partir de las distintas ópticas que ponen énfasis en unos aspectos u otros. El debate está vivo tanto en el ámbito académico e investigador como en la conversación mediática y social. Es un síntoma de que la problemática ha calado.

La tendencia, de acuerdo con los datos obtenidos en Google Trends desde 2004, ha sido la búsqueda de los términos relacionados con “España rural”. El cambio de tendencia se observa a finales de septiembre y principios de octubre de 2019, coincidiendo con la convocatoria de un paro de la “España vaciada” para el día 4 de octubre de ese año.

A partir de ese momento, el término “España vaciada” se incorpora a las búsquedas de los internautas de manera constante, aunque presenta muchas oscilaciones. Dentro de este recorrido, se puede observar una popularidad creciente del término, con un periodo más largo de alta presencia que comienza a finales del año 2021 y que se mantiene en los primeros meses de 2022.

En este periodo, el incremento de popularidad coincide con el lanzamiento de una posible plataforma electoral de formaciones procedentes de estos espacios geográficos y su aparición por primera vez en encuestas que les comenzaban a dar expectativas de obtener representación parlamentaria.

La agitación electoral explica en buena medida la presencia del término en el periodo posterior hasta febrero de 2022, pues coincide con la convocatoria de elecciones en Castilla y león, en donde se presentaron varias plataformas teóricamente representantes de la “España vaciada”. La

semana de mayor popularidad del término en enero de 2022 se corresponde con la puesta en marcha de la campaña y la semana de máxima popularidad en febrero de 2022, con los resultados de este proceso.

Este factor político y reivindicativo en relación con el término "España vaciada" se observa cuando se analizan los términos relacionados, que incluyen cuestiones electorales o manifestaciones sociales. Lo mismo sucede con el término "España rural", que se asocia con el propio "España vaciada". Por el contrario, el término "España vacía" se asocia con títulos de libros y publicaciones de ensayo.

Todos los términos relacionados han ido creciendo uso de manera general en los medios de comunicación.

"España vacía" y "España vaciada" se imponen en cuanto al uso y cada uno de ellos aparece más del doble de veces que "España rural" y hasta cuatro veces más que "España despoblada". Sin embargo, "España vacía" y "España vaciada" se muestran como términos incompatibles, pues resulta muy poco habitual aquellas piezas periodísticas en los que se usan ambos términos al mismo tiempo.

6. CONCLUSIONES

Las acepciones vinculadas a la España rural "vacía, vaciada y despoblada" han experimentado una nueva emergencia y resignificación a partir del ensayo de Sergio del Molino en 2016 y han entrado de lleno en el debate académico, social y mediático. El sintagma "España vacía", que tuvo su periodo de fortuna, provocó una reacción hostil hacia él en los colectivos sociales comprometidos con el medio rural que promovieron el adjetivo "vaciada" y que finalmente ha calado en la sociedad, en la conversación mediática y en los debates académicos en detrimento del adjetivo vacía, que parecía implicar cierto determinismo.

En ámbito académico e investigador tiene mayor prevalencia el término "despoblada" para referirse a las consecuencias que comenzaron en el éxodo rural de mediados del siglo XX y la recurrencia a "España vaciada" es para los discursos más críticos en las ciencias sociales.

Los sintagmas con mayor frecuencia de uso en la conversación social y mediática, en relación con los territorios españoles afectados por la despoblación, resultan ser "España vacía" y, especialmente, "España vaciada". Han servido para canalizar interesantes debates de los que se han hecho eco los medios.

7. REFERENCIAS

Boletín Oficial del Estado (BOE). Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural https://www.boe.es/eli/es/l/2007/12/13/45/con

Burillo Cuadrado, M.P., Rubio Terrado, P. y Burillo Mozota, F. (2019). Estrategias frente a la despoblación de la Serranía celtibérica en el marco de la política de cohesión europea 2021-2027. Revista Economía Agraria y Recursos Naturales, 19 (1), 83-97. Universitat Politècnica de València https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6994698.pdf

Covarrubias, S. (1993) Tesoro de la lengua castellana o española (1611). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. https://acortar.link/PEBGSI

Bandrés, E. y Azón, V. (2021). La despoblación de la España interior. Funcas.

Cabrillana Ciézar, N. (1970). Los despoblados en Castilla la Vieja. Hispania: Revista española de historia (116).

CIS (2019, febrero). Barómetro de febrero 2019. Centro de Investigaciones Sociológicas https://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3240_3259/3240/es3240mar.pdf

Collantes, F. y Pinilla, V. (2019). ¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Comscore https://www.comscore.com

Corominas, J. (1980). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Gredos.

Cuesta, J. (2003). Despoblación de la montaña Pirenaica aragonesa. El caso de la Sobrarbe. Institución Fernando El Católico. CSIC https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/23/17/ebook2401_8.pdf

Del Molino, S. (2016). La España vacía. Viaje por un país que nunca fue. Turner.

Del Molino (2021). Contra la España vaciada. Penguin Libros.

El Economista (2019, 4 de octubre). Así es la España vacía: 12 gráficos para entender el problema de la despoblación en nuestro país. El Economista. https://acortar.link/7chvrE

Esparcia, J. (2019, 23 de octubre). La despoblación: reto demográfico y reto nacional. Diario Rural http://eldiariorural.es/la-despoblacion-reto-demografico-pero-ante-todo-reto-nacional/

ESPON (2018). Informe. Luchando contra la despoblación rural en el sur de Europa, Unión Europea. https://acortar.link/fzdaRF

FEMP (2017). Población y despoblación en España 2016. Comisión de Despoblación. Federación Española de Municipios y Provincias http://femp.femp.es/files/566-2117-archivo/20170125%20informe_despoblacion.pdf

Fernández, F. (2019). ¿Cómo arreglar el problema de la España vaciada? Soluciones de fondo, soluciones cosméticas o colonización interior. Papeles de Relaciones ecosociales y cambio global (147), 131-148 https://acortar.link/SiUv6E

Gómez Benito, C. (2020). La lucha contra la despoblación: ¿políticas transformadoras o de paliativos? Panorama social (El campo y la cuestión rural; la despoblación y otros desafíos), primer semestre, 9-14 https://acortar.link/JAzs3I

González M. y Camarero, L.A. (1999). Reflexiones sobre el desarrollo rural: las tramoyas de la posmodernidad. Política y Sociedad, (31), 55-68 https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO9999230055A

Harding, S. (1999). Rehacer Ibieca. La vida rural en Aragón en tiempos de Franco. Instituto Aragonés de Antropología.

Instituto Nacional de Estadística (INE) Alteraciones de los municipios en los Censos de Población desde 1842 www.ine.es/intercensal/

Kasten, Ll A. y Nitti, J.J. (2002). Diccionario de la prosa castellana del Rey Alfonso X. Hispanic Society.

García-Moreno Rodríguez (2019). La despoblación del mundo rural: algunas propuestas (prácticas y realistas) desde los ámbitos jurídico, económico y social para tratar de paliar o revertir tan denostado fenómeno. Thomson Reuters Aranzadi

Ministerio de Política Territorial y Función Pública. (2018). Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico, Directrices Generales. https://acortar.link/t6jnHL

Foro IESA sobre la Cohesión de los Territorios Rurales (2009). Del desarrollo rural al desarrollo territorial. Reflexiones a partir de la experiencia española. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación https://acortar.link/73lOVz

Moliner, M. (2007). Diccionario de uso del español. Gredos.

Molinero, F. (2017). La España profunda. Anuario UPA.

Molinero Hernando, F. (2017). De la plétora demográfica al vaciamiento general: la difícil situación del campo en el interior de España. Desarrollo Rural y Sostenible, (33), 10-12.

Moyano, E. (2017). ¿Está vacía la España rural? En E. Moyano (coord.) Agricultura, desarrollo e innovación en los territorios rurales. Madrid, Fundación de Estudios Rurales (pp. 27-35). https://www.upa.es/upa/uControlador/index.php?nodo=1021&hn=2122

Moreno González, G. (2021). La necesaria reforma del modelo de representación ante la problemática de la España vaciada. En Palacios Romeo, F. y Cebrián Zazurca, E. (Coord.) Elección y representación: una conjunción compleja. Perspectivas y problemas de los regímenes electorales en España. Fundación Manuel Giménez Abad. https://acortar.link/5UH1qe

Naredo, J.M. (1978). Extremadura saqueada. Ruedo ibérico.

Orduna-Malea, Enrique. (2019). Google Trends: analítica de búsquedas al servicio del investigador, del profesional y del curioso. Anuario ThinkEPI 13 https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13inf01

Paniagua, A. (2018, 25 de septiembre). La despoblación, una cuestión de Estado al margen de los cambios políticos. Diario ABC https://acortar.link/3HGN7B

Pinilla, V. y Sáez, L.A. (2017). La despoblación rural en España: Génesis de un problema y políticas innovadoras. SSPA. Centro de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo de Áreas Rurales. Informe CEDDAR http://sspa-network.eu/wp-content/uploads/Informe-CEDDAR-def-logo.pdf

Pizarro Fernández (2022). La despoblación rural en España. Una aproximación a sus causas, consecuencias y posibles soluciones. Ubuntu.

R.A.E. (1964). Diccionario de autoridades (1726). Edición facsímil, Gredos.

Recaño, J. (2017). La sostenibilidad demográfica de la España vacía. Perspectives Demogràfiques, (7).

Rocha, S. y Mariano, A. (2013). Google Trends como herramienta de investigación: un studio aplicado a copa del mundo Brasil 2014. ADMPG Congreso Internacional de Administración. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2198.7280

Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, 11(1), 189-209.

VVAA (1987). Diccionario de sinónimos y antónimos. Espasa-Calpe.

Zoido Naranjo, F., y Arroyo Pérez, A. (2003). La población de España. En A. Arroyo Pérez (Ed.). Tendencias demográficas durante el siglo XX en España (pp. 17-75). Madrid: Instituto Nacional de Estadística https://acortar.link/2ovEHw

RESISTENCIA A TRAVÉS DEL CONSUMO CULTURAL. EL VIDEOJUEGO COMO ALTERNATIVA DISCURSIVA CONTRAHEGEMÓNICA

MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PODER, COMUNICACIÓN Y CULTURA: ACERCAMIENTO A LA TEORÍA CRÍTICA DE LA MEDIACIÓN

Desde una perspectiva sociológica, el poder se entiende como aquello que hace posible el establecimiento de ciertas relaciones sociales en detrimento de otras relaciones también posibles. Por ello, no se habla tanto del poder sino de la "dimensión poder" en la constitución de lo social (Antón et al., 2007, p. 3), una relación social entre los hombres y las cosas y a través de las cosas, y no un atributo que pueda poseerse (Marín, Foucault, 1996,1982 como se citó en Antón et al., 2007, p. 4). Manuel Castells (2009, p. 33) define el poder como un proceso fundamental, una capacidad relacional, que se ejerce mediante la coacción y/o mediante la construcción de significado, a través de la cual los actores sociales influyen, de forma asimétrica, en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder. No entendiendo el poder como una propiedad o un atributo, sino como una capacidad relacional.

Partiendo de estas ideas, y basándose en la teoría de la producción de la sociedad de Touraine y en la teoría de la estructuración de Giddens, Castells (2009, p. 38) afirma que las sociedades no son comunidades que comparten valores e intereses, sino estructuras sociales contradictorias que surgen de los diferentes conflictos y negociaciones entre diversos actores sociales. De esta manera Castells vincula el ejercicio de

dominación con la construcción de sentido y refuerza el papel de la comunicación en la estructuración de dicho consenso social. La capacidad para actuar de los agentes sociales sobre las relaciones de poder depende de las características de la estructura social en la que se opera (Castells, 2009, p. 41). Quien tenga mayor acceso a los medios de comunicación abstendrá más poder para influir en la opinión pública, uno de los factores determinantes para orientar a la sociedad red: "toda estructura de poder precisa de un discurso, de unos mensajes que la consoliden" (Reig, 2004, p. 125).

> Y tengo la impresión de que ello tiene que ver con que los canales de circulación hegemónicos no son fruto de un carácter colectivo y público, negociado de voluntades que son dueñas de sí y de sus espacios comunes, sino que, con aspecto de espacio público, son canales privados dominados por el capital y por unos pocos que atraviesan las vidas y las elecciones de los conectados (Zafra, 2018, p. 162).

Este contexto socio-comunicativo se cristaliza a través del dominio e imposición del llamado pensamiento único, unidireccional y homogéneo: "el nuevo evangelio doctrinal de la ideología del gran capital transnacional, que tiene en los medios y en la investigación de la comunicación social un instrumento estratégico de control y orientación de la opinión pública" (Sierra 2019, p. 21), es decir, un dominio intelectual y cultura, para el control científico, político y económico, con el objetivo de mantener el statu quo: "los medios y agentes productores de información vienen de este modo favoreciendo, de forma activa, en los últimos años, lo que Herbert Schiller califica como "apropiación corporativa de la expresión pública" (Sierra, 2019, p. 29). De este modo, estas instituciones comunicativas no solo filtran, modelan y conforman la información accesible, sino que, al mismo tiempo, determinan un modo estandarizado de percibir, representar y procesar cognitivamente el entorno y los acontecimientos políticos y sociales de nuestro tiempo:

> Como señalamos, el control de la tecnología es hoy uno de los principales instrumentos para el dominio económico mundial. Más aún, el control oligopólico de las nuevas tecnologías de la información constituye el principal factor de sostenimiento de las actuales relaciones económicas (Sierra, 2009, p. 155)

Remedios Zafra (2018) aborda uno de los aspectos más relevantes que caracteriza la actual realidad social: el papel de "las lentes" políticas y económicas en la configuración de nuestra cultura. Concretamente, como esas miradas, hoy día mediadas por pantallas, proponen a los ojos y al capital como monedas, estableciendo de este modo, en un mundo conectado y caracterizado por un exceso de lo visual, nuevos sistemas de valor, poder e identidad. Sus razonamientos parten de la hipótesis de que, a través de las pantallas, del control de la visualidad y de la exigencia de velocidad, la experiencia se sostiene en lógicas que reconfiguran las anteriores formas de colectividad y que condicionan los nuevos regímenes de valor y reconocimiento del otro. Es decir, el sistema se pervierte poniendo en juegos dos ganancias sustanciales: "el poder sobre la gestión tecnológica de la visibilidad como garantía de existencia y valor, y la auto-implicación en lo que entregamos en las redes de manera más o menos consciente para nuestra propia dominación" (Zafra, 2018, p. 24).

Sin embargo, y siguiendo con Castells, nunca hay un poder absoluto, pues siempre existe la posibilidad de resistencia (Castells, 2009, p. 34): "las instituciones encargadas de producir y validar las representaciones sociales no solo legitiman los intereses dominantes, en ocasiones también generan contradicciones internas en sus mensajes que favorece la resistencia cultural como condición de la hegemonía, y ellos no solo de manera marginal" (Sierra 2019, p. 118). En cualquier relación de poder hay un cierto grado de cumplimiento y aceptación de los que están sujetos al poder, porque cuando la resistencia y el rechazo son más fuertes que el cumplimiento y la aceptación, las relaciones de poder se transforman y puede producirse un proceso de cambio institucional o cambio estructural. Si esto no fuera así, la relación de poder se basaría en la violencia únicamente y se convertiría en relaciones no sociales (Castells, 2009, p. 34).

Desde esta perspectiva cultural, se reconoce la estrecha vinculación de la praxis comunicacional con la cultura y la dinámica sociopolítica del entorno. De modo que, y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, parece, cuanto menos, arriesgado limitar el papel de la información a las formas institucionales de la industria de la comunicación y la cultura. La cultura, en palabras de Raymond Williams (como se citó en Sierra, 2019,

p. 116), se define como un sistema de vida global, por lo que es necesario estudiar globalmente, en sus formas y entornos, el modo dominante de producción comunicativa, considerando los vínculos que los unen con la base material de la reproducción y el desarrollo de la cultura moderna.

Para ello, partimos, como ejes que articulan la nueva agenda de estudio de los medios de comunicación de masas, de la necesidad de criticar las ideas preconcebidas y adquiridas sobre la cultura de masa y de revalorizar a la cultura común, entendiéndose como un ámbito de transformación. Esto se realiza desde una triple perspectiva: "como escenario de resolución y definición de los imaginarios, como espacio práctico y simbólico de producción y reproducción social, y como instancia de imposición negociación del consenso y la hegemonía ideológica" (Sierra, 2019, p. 116).

Esta superación de las limitaciones propias de una visión estática y abstracta, de acuerdo con Gramsci, recupera una dimensión política hasta entonces olvidada, asignando al proceso de legitimación ideológica un componente cultural importante y proponiendo, de este modo, una lectura abierta de los procesos de dominación y legitimación del poder, partiendo de una concepción plural de los intereses de clase (Gramsci como se citó en Sierra, 2019, p. 117).

Todo ello dirigido a "hacer siempre visible lo invisible" (Sierra, 2019, p. 35) y a subvertir el universo simbólico, actualmente mediatizado por el interés económico. Es decir, con el objeto de fundar un espacio público para la ciudadanía, liberada de los intereses del poder, capaz de cuestionar el sistema de relaciones dominante.

1.2. Resistencia cultural: democracia, participación ciudadana y nuevas tecnologías

A los márgenes del poder, el advenimiento de la llamada sociedad de la información y la expansión del consumo cultural se ha traducido en nuevas formas de hacer política, basadas en modelos de cultura participativa y colaborativa (Camargo, 2019, p. 243). Del estrechamiento de la relación entre comunicación y mercado han emergido nuevos actores y

espacios de construcción de la comunicación, que han empoderado "a las voces silenciosas de aquellos que reivindicaban la autodeterminación y la justicia social y que han respondido al consumismo a través de la afirmación de la identidad" (Cordero, 2019, p. 370). Este conjunto de prácticas de comunicación, que parten del uso creativo de los símbolos y de su significado para intentar equilibrar la fuerza del poder dominante, es denominado por Torres (2015, p. 8) resistencia cultural:

> cultura es resistencia, comportamiento intersocial, proyección de lo histórico en lo subjetivo e integración de la individualidad en el fluctuante entramado de lo colectivo. La vida en sociedad, la vida cultural, solo puede ser una existencia en ruptura donde la singularidad y la cotidianeidad son puestas en crisis, desautomatizadas, para dar lugar a formas nuevas, innovadoras y productivamente disruptivas, de intercambio comunicativo (Moraña, 2014, p. 16 como se citó en Sierra, 2017).

En este escenario, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se erigen como oportunidades para la renovación democrática, como herramientas de inclusión, educación y participación a partir de su apropiación para la actuación en la política (Camargo, 2019, p. 243). Entendiendo apropiación como un proceso dinámico de autoformación y autocomprensión, como un acto intencional del sujeto en la realización de un medio alternativo, a partir de la superación de la heteronomía y de la innovación de prácticas, de significados y/o de herramientas (Sierra*;* Pomo*;* Gravante*,* 2015, p. 95).

El alcance de estas nuevas posibilidades de apropiación de las tecnologías digitales comprende, por un lado, una profunda transformación del sistema de organización de la vida pública a partir de nuevas pautas, sistemas y culturas de la información. Entrando en crisis la centralidad de la técnica y el uso visto como tarea de reproducción (Sierra, Fávaro, 2012).

> Las nuevas tecnologías impactan en los subsistemas de producción, distribución y consumo, por un lado, y en los mecanismos de reproducción social y del poder, por otro. Cambian, también, las nociones de tiempo y espacio, de poder y libertad, lo individual y colectivo, lo público y privado, nacional e internacional, productivo e improductivo (Zallo, 1992, p. 45 como se citó en Sierra, 2017).

Por otro lado, supone el surgimiento de la autonomía del individuo. La democracia, es decir, la idea del gobierno de la gente por la gente se basa en "el principio del autogobierno, donde los ciudadanos se erigen como participantes y destinatarios de la confección de reglas y normas de la vida pública que les atañen en virtud del necesario principio de autonomía" (Leetoy, Zavala Scherer y Sierra, 2019, p. 1).

Las nuevas tecnologías dejan de este modo de ser simples herramientas y se convierten en procesos a desarrollar, amplificando infinitamente su poder al permitir al usuario apropiársela y redefinirla, convirtiéndolo en usuario y creador al mismo. Los participantes ya no son simplemente consumidores de reflexiones ajenas, sino que producen sus propios relatos y proponen nuevos modelos de comunicación, rompiendo con la clásica diferencia entre emisor y receptor (Sierra*;* Pomo*;* Gravante*,* 2015, p. 95 como se citó en Camargo, 2019): "por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción" (Castells, 1997, p. 62).

La creatividad, entendida "como capacidad de aportar respuestas nuevas y más eficaces frente a los retos a que se enfrentan individuos, sociedades o territorios" (Méndez et al., 2012), se encuentra, siguiendo a Sierra (2017), en la base definitoria de los actuales procesos de ruptura que tiene en el juego la base performativa de transformación de nuestro ecosistema social. Castoriadis (2011) identifica la creación como elemento central de constitución del sujeto, lo que presupone una crítica del determinismo y la lógica de la reducción positivista de la Economía Política.

> La creación es una mediación sobre las determinaciones, un proceso de libertad y necesidad, en la medida que resulta una apertura de posibilidades nuevas, una apertura cognitiva que, en nuestro objeto de estudio exige una mayor imaginación comunicológica y una práctica teórica abierta al campo inmanente de las redes de intervención y disputa del sentido social (Sierra, 2017, p. 19).

Esta es la clave, de acuerdo con Torres (2015), de esta nueva generación de medios de comunicación: "representan un punto de quiebre en las relaciones del poder y los medios en favor a los intereses de quienes generalmente han sido dejados de lado". Estas tecnologías sociales, más

descentralizadas y abiertas, se convierten en las nuevas infraestructuras de movilización ciudadana que transforman la indignación en insurgencia (Camargo, 2019, p. 243). Porque, si en el siglo XX la esfera pública fue construida por el poder económico, en el siglo XXI el rasgo democrático de la revolución digital radica en la posibilidad de acceder a la producción de relatos que circulan a través de los dispositivos digitales (Torres 2015, p. 45). Ello exige explorar el amplio abanico de prácticas de resistencia y cooperación social que emergen con el activismo digital.

1.3. La industria cultural: el videojuego como tecnología opositiva

Una vez expuestos los planteamientos teóricos, nuestra propuesta es la de seguir, al igual que Torres (2015, p. 53), la invitación de Sandoval (2000) quien, en la industria cultural contemporánea, identifica un terreno idóneo para la amplificar y difundir las voces que tradicionalmente han sido relegadas a un segundo plano: "la industria cultural puede vanagloriarse de haber llevado a cabo con energía y de haber erigido en principio la, a menudo, torpe transposición del arte en la esfera del consumo" (Horkheimer y Adorno, 1994, p. 179). De acuerdo con Sousa Santos (2009 como se citó en Torres 2015, p. 53), y teniendo en cuenta la propuesta anterior, los productos culturales, a través de las tecnologías digitales, podrían usarse como vehículos de apertura hacia la otredad y la visibilización del oprimido, y, al mismo tiempo, para el establecimiento de un mundo más democrático e igualitario (Torres, 2015, p. 53). Este conjunto de estrategias usadas para descolonizar la imaginación y consolidar un espacio donde el sujeto oprimido sea capaz de articular maneras de agencia y resistencia contra ese poder simbólico hegemónico es lo que Sandoval (2000 como se citó en Torres, 2015, p. 51) denomina "tecnologías opositivas".

> las nuevas constelaciones de significado que trabajan en el interior de la subpolítica emancipadora transnacional no han alcanzado aún su momento de autorreflexión. Es crucial que este movimiento ocurra si ha de reinventarse la cultura política de los nuevos siglo y milenio. La única forma de alentar su emergencia es excavando en las ruinas de las tradiciones marginadas, suprimidas o silenciadas sobre las que la modernidad

> eurocéntrica construyó su propia supremacía... (Sousa Santos, 2009, p. 236 en Torres, 2015, p. 53).

Para ello, es determinante encontrar usos creativos de estas tecnologías que permitan que estas voces invisibles encuentren lugar en la agenda política y mediática (Torres, 2015, p. 31). En este trabajo proponemos al videojuego como alternativa a la producción simbólica hegemónica impuesta por los medios de comunicación tradicionales. Pensar en la productividad social del uso de las nuevas tecnologías en procesos de creación, como ocurre con el videojuego, implica, "un abordaje sociopráxico de la mediación social considerando la dimensión normativa como un proceso de construcción social" (Sierra, 2017, p. 4). De acuerdo con este razonamiento, una interpretación emancipadora y materialista del juego digital debe reconocer la compleja forma de estructuración de la experiencia y de la interacción con las máquinas como una praxis transformadora. La interacción directa se convierte en la esencia que le permite diferenciarse del resto de industrias culturales, junto con las casi infinitas posibilidades de duración, trama, diseño… De este modo, el juego se comprende "como un proceso de transformación más amplio que la noción canónica inspirada en la división del trabajo, dando lugar a un nuevo sujeto que debe estar en la base de comprensión de las formas de consumo y juego en la red" (Sierra, 2017, p. 5).

Tradicionalmente el juego, y el ocio en general, se ha contextualizado en función del trabajo, como si fuera lo opuesto de éste (Huizinga, 1972). Desde esta visión, la existencia del ocio, entre ellos el juego, queda justificada únicamente a partir de las necesidades e intereses del trabajo y no como una necesidad humana o como práctica social compleja que se manifiesta en diferentes contextos, según los sentidos y significados (re)producidos culturalmente por las personas en sus relaciones con el mundo (Gomes, 2018). En defensa, Huizinga apela a la necesidad de crear el término *homo ludens* (1972) con el fin de entender el juego como fenómeno cultural y no sólo como una función biológica: "el nombre de *homo ludens*, el hombre que juega expresa una función tan esencial como la de fabricar, y merece, por tanto, ocupar su lugar junto al de *homo faber*" (1972, p. 7). Del mismo modo, como juegos

digitales que son, los videojuegos han sido vistos, más como artefactos de entretenimiento "ligero" (Flores, 2020, p. 15) que artefactos comunicativos que contienen una ideología subyacente y lugares de aprendizaje cultural.

> Estoy totalmente convencido de que los videojuegos pueden ayudarnos a entender mejor el mundo. Este ha sido el foco de mis estudios académicos, pero también de mis proyectos independientes. Cuando sumamos a esto la capacidad de Internet de hacer llegar tus juegos a un público internacional, empezamos a ver más y más casos de gente que crea un videojuego porque tiene algo para decir y centenares de miles de personas lo juegan. La idea de que los juegos son solamente para entretenimiento es una tontería. No digo que tengan que ser aburridos, pero los juegos pueden ir mucho más allá que el simple entretenimiento. Lo mismo sucede con el cine, la televisión, la música. Los videojuegos no tienen por qué ser excepción (Entrevista a Frasca, M. desarrollador de videojuegos http://www.espectador.com en Esnaola et al. 2008, p. 53)

En contraposición a las características formales que determinó Huizinga (1972), que definió el juego como "una acción libre ejecutada 'como si' y sentida como situada fuera de la vida corriente […] que tienden a rodearse de misterio para disfrazarse y para destacarse del mundo habitual" (1972, p. 45), en este trabajo defendemos la idea de que el videojuego es capaz de proponer experiencias vinculadas a lo cotidiano. Siendo posible en ellos, no solo representarlos, sino experimentar e interactuar con el funcionamiento de sistemas reales y formar juicios sobre ellos.

2. OBJETIVOS

Podemos señalar, de forma general, que la intención del presente proyecto es contribuir al estudio y conocimiento de la proyección comunicativa de los videojuegos en el ámbito de la movilización, la emancipación y la concienciación social. En esta línea nos marcamos los siguientes objetivos:

- Dilucidar cómo los elementos narrativos de los videojuegos contribuyen a crear espacios alternativos
- Identificar mecánicas de juego que promuevan estructuras, roles y comportamientos

La hipótesis desde la que partimos en esta investigación es que se han incrementado las iniciativas de desarrolladores de videojuegos independientes que están promoviendo una maduración, tanto en contenidos como en mecánicas, dentro del sector. Estos esfuerzos están convirtiendo este dispositivo cultural en un medio de expresión, más libre y autónomo, y comprometido con temáticas de actualidad político-social y dinámicas que persiguen visibilizar otras alternativas, caminos que hasta este momento han sido "invisibles".

3. METODOLOGÍA

Para poder alcanzar los objetivos propuestos, el presente estudio aplica la metodología de estudio de caso. A cada caso de estudio se le ha aplicado un modelo metodológico que hemos adaptado a nuestras necesidades de investigación y que se basa en una triangulación de análisis narrativo y autoetnografía.

La autoetnografía es una metodología cualitativa cuyo distintivo central es partir de lo individual en la investigación, analizando sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural y el contexto espaciotemporal en el que se vive la experiencia individual. Esta aproximación tiene, además, un valor emancipatorio evidente, al menos, en dos sentidos. Por una parte, concede voz a quienes en ocasiones no se les ha otorgado en la investigación, en este caso al propio investigador, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente (Ellis et al., 2011) y, por otra, desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, rompiendo con las imposiciones de la metodología positivista en favor de una mayor capacidad creativa del investigador que le permite explorar ciertas áreas o temáticas, como la que aquí proponemos, que exigen enfoques diferentes. Mediante el análisis de la experiencia personal, en este caso la experiencia de juego del investigador, se pretende explicar la experiencia cultural y para ello combinamos las características de la autobiografía y la etnografía.

A pesar de las ventajas mencionados anteriormente, este método de investigación también presenta algunas limitaciones que deben tenerse en

cuenta. La principal es que el investigador, que es quien realiza la acción de jugar, presenta conocimientos previos que pueden afectar a los resultados de la investigación. Para evitar caer en errores, el investigador debe hacer un esfuerzo consciente para ver las cosas desde diferentes lentes y centrarse en lo realmente importante, además, y con el objetivo de sistematizar la experiencia, debe elaborar un diario de campo, donde se registraren los datos, acciones y características del videojuego estudiado que son susceptibles de ser interpretados.

Junto a la autoetnografía, hemos llevado a cabo un análisis narrativo. Partiendo del modelo propuesto por Pérez Latorre (2012, p. 183; 2021), Chatman (1990, p. 103), Casetti, y Di Chio (1991, p. 173-178), vamos a dividir el análisis narrativo en dos grandes bloques. En un primer bloque, realizaremos un análisis de *gameplay* y narratividad. Partiendo de la dimensión procedural del texto, definimos *gameplay* como la experiencia narrativa prototípica emergente a partir de la interacción entre las reglas de juego y el mundo del juego (Pérez Latorre, 2012, p. 212). En un segundo bloque, realizaremos un análisis del mundo lúdico/narrativo. Partiendo de la dimensión sistémica del texto, el mundo lúdico/narrativo se define como una macroestructura, que permite la generación de historias, formada por dos elementos, el sujeto/jugador y el entorno, que se representan en el juego a través de una dimensión descriptiva (cómo es) y una dimensión de acción/transformación (cómo actúa para cambiar el estado). Todo ello con el objetivo de identificar cómo el videojuego actúa como mediador cultural, transmitiendo valores, a través de la narración de una historia donde el jugador participa interactuando con el medio y sus elementos.

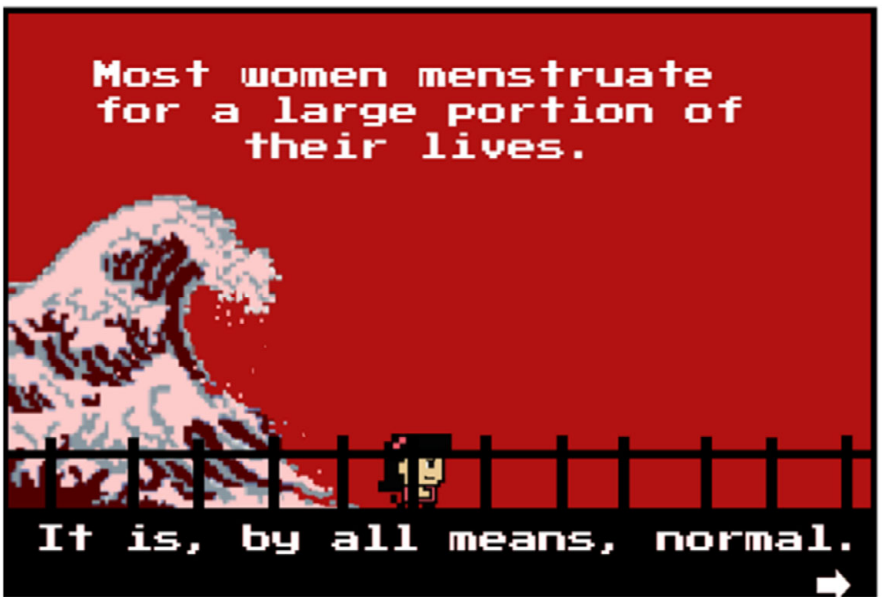
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. *Tapón Run;* La menstruación se convirtió en un videojuego

El hilo argumental de *Tampon Run* gira en torno a un tema principal, la menstruación, y todo lo que envuelve a la misma, y en torno a un propósito inicial, concienciar sobre esta realidad e incentivar una reflexión más cómoda sobre un hecho que no solo tiene consecuencias en el

cuerpo de las mujeres, sino también en el ámbito social, político y cultural.

***FIGURA 1**. Temática de Tampon Run*



Fuente: https://tamponrun.com/ *Tampon Run* (2014)

La narración de *Tampon Run* se puede resumir de la siguiente manera: Hay que huir y acabar con los enemigos y solo disponemos de un arma: los tampones. Para huir hay que esquivar y lanzar tampones al enemigo, y al mismo tiempo ir recogiendo más saltando por cajas. Chocar con los enemigos hace que pierdas algunos tampones; si me quedo sin ellos el enemigo gana.

La macroestructura narrativa presenta una curva de aprendizaje suave, es decir, una vez superados los primeros minutos del juego, el jugador no necesita aprender nuevas mecánicas, permitiendo a cualquier jugador, novel o experto, el aprendizaje de las reglas de juego. Sin embargo, si presenta una curva de dificultad más acentuada, con la introducción de un mayor número de enemigos y mayor complejidad de búsqueda de ayudas de juego. Esto contribuye a atenuar la curva dramática global del juego.

FIGURA 2. *Mensaje final juego Tampon Run*

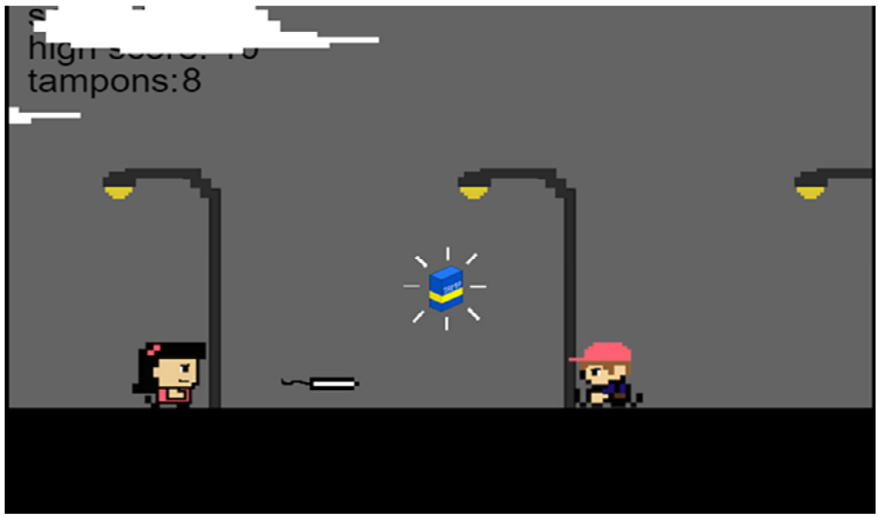
Fuente: https://tamponrun.com/ *Tampon Run* (2014)

Con respecto al diseño de las reglas de juego, una característica fundamental es la ausencia de objetivos secundarios o instrumentales. Desde el inicio, el fin último del sujeto-jugador es avanzar y acabar con los enemigos, y en toda acción del juego se repite incesantemente este objetivo, por lo que no existen misiones intermedias ni personajes secundarios que le ayuden. Paralelamente, las propias interacciones de las reglas del juego con el diseño de la temporalidad y el diseño escenográfico refuerzan la significación de la repetición y los ciclos. Un fallo del jugador implica volver a empezar desde el principio, no hay opción de guardar la partida en mitad del proceso.

En *Tampon Run* el sujeto-jugador se encarna en una joven que es atacada durante su trayecto por la vía pública. Respecto a la representación del sujeto/jugador, observamos que el mundo del juego está marcado por un desequilibrio entre los recursos del sujeto/jugador y la cantidad de enemigos que se encuentra. Este rasgo no solo se expresa visualmente, con mayor número de enemigos, sino también a través del diseño lúdico: para derrotar a los enemigos el sujeto/jugador solo cuenta con un poder, los tampones, que le son concedidos al principio de cada

partida, y que después debe seguir recolectando. Si un enemigo se acerca el sujeto/jugador pierde tampones, y si se queda sin ellos pierde.

***FIGURA 3**. Fragmento juego Tampon Run*



Fuente: https://tamponrun.com/ *Tampon Run* (2014)

Con relación a la puesta en escena y la representación audiovisual, *Tampon Run* resulta extremadamente simple. Todo el juego transcurre en la vía pública. Su diseño se caracteriza por enlazar con el estilo *substracting design*, es decir, por presentar un estilo que renuncia al exceso y a la complejidad, lo que permite cristalizar al máximo la sencillez de las reglas del juego y la estabilidad de la historia. Además, el carácter repetitivo de la experiencia de juego a lo largo de toda la aventura (recorrer las calles eliminando a enemigos) contribuye a aportar un tono de simplicidad y de seriedad.

4.2. *The Red String Club*: (re)pensar los grandes dilemas morales en la era posmoderna

The Red Strings Club es una aventura puramente narrativa que propone como espacio videolúdico el *The Red Strings Club*, garito que da nombre al juego. La temática del videojuego gira en torno al concepto de

transhumanismo. Partiendo de esta ideología, que afirma la posibilidad moral de mejorar las capacidades físicas y cognitivas de la especie humana, a través de las nuevas tecnologías, para eliminar los aspectos no deseados de la condición humana, el videojuego obliga al jugador a (re)pensar los grandes dilemas morales derivados de este movimiento que nos afectan de una forma radical en lo que somos y en cómo vivimos.

Los temas centrales en de *The Red Strings Club* son: el determinismo tecnológico, el poder de las grandes corporaciones o el concepto de felicidad. A pesar de ser un videojuego *indie* y contar con mayor libertad para tratar temas "polémicos", ha recibido numerosas quejas sobre la temática que presenta, pues muchos jugadores no conciben que un videojuego pueda, además de entretener, plantear disyuntivas sociales y políticas, y menos aún, responder con afirmaciones como "eres idiota" si el jugador afirma que actualmente no existe ningún tipo de violencia sobre la mujer.

FIGURA 4. *Imagen juego The Red Strings*

Fuente: *The Red Strings Club* (Decostructeam, 2018)

Paralelamente trata temas relacionados con el feminismo y con el movimiento LGTBIQ+. Mas, a diferencia de otras narrativas donde aparecen

personajes del colectivo LGTBIQ+, estos, o su condición sexual, no son protagonistas de la historia. Donovan y Brandis son pareja, pero su homosexualidad no tiene relevancia en el transcurso de la narración. Lo mismo sucede con uno de los personajes secundarios, Larissa, una mujer transgénero, cuyo papel, al igual que el de otros personajes que son cisgénero, es proporcionar información a los protagonistas. La participación de estos personajes en el juego tiene como finalidad dar visibilidad y justicia social a estos colectivos minoritarios, todavía desconocidos por un gran porcentaje de la población, y que, de manera general, se encuentran representados mediáticamente con roles secundarios y estereotipados.

La narración de *The Red String Club* se puede resumir de la siguiente manera: Brandeis y Donovan están en *The Red String Club*. Se abren las puertas del bar y entra dañada la unidad 184 de Akara, un androide creado por la corporación *Supercontinent Ltd*., con un mensaje de advertencia: "mejora humana en peligro". Los tres deciden buscar la forma de acabar con la conspiración. Brandeis, se encargará de buscar un método para infiltrarse en la compañía. Mientras, desde el *The Red Strings Club* y a través de la combinación de sus famosos cócteles, Donovan y Akara reúnen información de sus clientes, todos ellos miembros de la corporación *Supercontinent Ltd*.

La macroestructura presenta una curva de aprendizaje suave y accesible. Lo mismo sucede con la curva de dificultad, que presenta un diseño céntrico. En todo momento el jugador es "guiado" por el juego. Las diferentes formas de aprendizaje asistido se materializan, por ejemplo, en pistas tangibles a través de recomendaciones que facilitan al sujeto/jugador otros personajes o de rótulos que aparecen en las esquinas de la pantalla. También encontramos mediación a través de la "delegación" sobre el aprendizaje de reglas a la experiencia pasada del jugador. Estos esquemas cognitivos, en función de su origen informativo, son: textuales (los aprendidos en el propio juego), culturales (procedente de otros productos culturales) o realistas (procedentes del ámbito de la vida real).

Al ser un juego narrativo, no cuenta con las tradicionales fórmulas de acción como correr, saltar, avanzar, coger objetos, disparar… sino con mecánicas jugables que se concentran en la selección de opciones de

diálogo y la búsqueda de información. Esto se debe, en primer lugar, porque el uso de fórmulas no conocidas por parte del jugador le obliga a reflexionar sobre su uso y a no hacerlo de manera mecánica, sin prestar atención. Estos diálogos permiten al sujeto-jugador desarrollar su capacidad para reconocer las emociones ajenas (inteligencia emocional) y su capacidad de escucha, atención y comprensión. En segundo lugar, porque la innovación de mecánica permite mayor libertad y posibilidad de ensayar nuevas experiencias.

FIGURA 5. *The Red Strings*

Fuente: *The Red Strings Club* (Decostructeam, 2018)

The Red Strings Club no presenta reglas de incentivos/desincentivos, ni de regla de *feedback* concreto sobre el valor positivo/negativo o correcto/incorrecto de las acciones del jugador, además de ningún tipo de condicionamiento obligatorio. Lo más característico de este videojuego es que no existe *game over*, no se puede ganar o perder, solo tomar decisiones que, una vez elegidas, serán irreversibles y tendrán consecuencias en la historia. A lo largo de la aventura conocerá a una serie de personajes, con diferentes trasfondos y personalidades con los que conversará para conseguir la información que necesita y al final de cada

conversación el jugador recibirá un cuestionario para averiguar hasta qué punto ha llegado a conocerlos. Mas, al mismo tiempo, solo existe un final posible, sea cual sea las elecciones que tome el jugador: Brandeis cae al vacío desde una de las plantas del edificio de *Supercontinent Ltd*. El objetivo de esta aventura *ciberpunk* es la propia experiencia de juego, su narrativa y los mensajes que transmite.

En The Red Strings Club el sujeto/jugador se encarna en tres personajes diferentes: Brandeis, Akara y Donovan. Una característica del juego es que, a pesar de ser protagonistas, no se les califica como héroes o personajes superiormente morales, no existe una división clara entre buenos y malos. La macroestructura narrativa del juego se divide en tres núcleos narrativos esenciales que se asocia a cada uno de estos personajes principales: Coctelería (Donovan), Alfarería (Ankara) y Llamadas telefónicas (Brandeis).

Con relación a la puesta en escena y la representación audiovisual, *The Red Strings Club* resulta extremadamente simple. El juego transcurre en tres escenarios: el interior de *The Red Strings Club*, el laboratorio *HP. CORPS* de *Supercontinent Ltd.* y el despacho de Adrian Ferguson, jefe financiero de *Supercontinent Ltd*. Esta composición del espacio alrededor de un centro revisitado una y otra vez resulta coherente con la persistencia y exclusividad del objetivo: consumir la narrativa. Su diseño se caracteriza por enlazar con el estilo *substracting design*, y presenta una corta duración (en torno a tres horas y media) que proporciona estabilidad de la historia.

Además del ambiente espaciotemporal, el entorno se compone de otros elementos: los personajes. Junto a los personajes protagonistas que encarna el sujeto/jugador, encontramos a los personajes secundario, cuyo papel en la narrativa es ofrecer información a los protagonistas.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y como consecuencia del análisis llevado a cabo, podemos determinar una serie de resultados sobre este estudio de casos. El estilo de diseño centrado en la simplicidad que presentan los videojuegos supone, en dichos contextos, una marca enunciativa llamativa. El

sujeto-jugador se sumerge a través de la narración visual y textual, y no tanto a partir de los elementos que componen el mundo donde se desarrolla la narrativa. Presentan curvas de aprendizaje suaves, es decir, una vez superados los primeros minutos del juego, el jugador no necesita aprender nuevas mecánicas, permitiendo a cualquier jugador, novel o experto, el aprendizaje de las reglas de juego. Asimismo, el sujeto/jugador es "guiado" en todo momento por el juego. Este aprendizaje asistido se materializa, preferentemente a través de la delegación del aprendizaje de reglas a esquema cognitivos adquiridos previamente por el sujeto/jugador y que provienen de su ámbito cultural o privado y, en menor medida, de las propias experiencias de juego.

El personaje que encarna el sujeto/jugador viene determinados por el propio juego y no presentan un "yo" claro con el que identificarse. Esto obliga y permite al jugador explorar y conocer las diferentes identidades de los personajes, así como salir de la zona de confort y a ser partícipe de la realidad social representada. Además, todos los espacios propuestos para el mundo lúdico-narrativo se vinculan con el ámbito cotidiano y con lugares que habitamos, lo que aumenta la sensación de formar parte del juego y de la vida de otra persona.

Encontramos personajes pertenecientes a minorías sociales o grupos vulnerables. Mas, su condición, ya sea sexual, racial o religiosa, no es protagonistas de la historia. La participación de estos personajes en el juego tiene una función principalmente cognitiva, encaminada a una justicia social para estos colectivos minoritarios, todavía desconocidos por un gran porcentaje de la población.

Pero sin duda, una de las características principales de estas narrativas es que no existe, de manera literal, la opción de ganar o perder, solo tomar decisiones que, una vez elegidas, serán irreversibles y tendrán consecuencias en la historia. Lo que enlaza de manera coherente con su objetivo principal: consumir la propia experiencia de juego.

Las temáticas que abordan, los personajes que aparecen o la elección del mundo lúdico narrativo en el que se desarrolla la historia convierten a estos videojuegos en producciones narrativas transformadoras. Además, sus mecánicas simples, rápidas y fáciles de comprender permiten al

jugador ser protagonista de la acción, y quien la recibe, promoviendo una participación en la toma de decisiones y obligándolo a (re)pensar las disyuntivas que en ellos se propone, de tal forma que la inmersión y la implicación del usuario es total.

6. REFERENCIAS

Antón, G., Damiano, F. y Pierbattisti, D. (2007). La noción de poder. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.

Camargo, A. C. (2019). Cultura digital y apropiación de las tecnologías digitales: estudio de caso de la página web Politize! En F. Sierra Caballero y J. Alberich Pascual (Eds.), Epistemología de la comunicación y cultura digital: retos emergentes (pp. 243–256). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Casetti, F. y Di Chio, F. (1991). Cómo analizar un film. Madrid: Paidós Comunicación Cine

Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. España: Alianza. Universitario. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=165968

Castoriadis, C. (2011). Historia y Creación: Textos Filosóficos Inéditos (1945-1967). Siglo XXI.

Chatman, S. (1990). Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine. Madrid: Taurus.

Cordero Sánchez, I. (2019). Empoderamiento comunicacional y soberanía tecnológica en el movimiento de protesta como desafío y alternativa al modelo de capitalismo cognitivo. En F. Sierra Caballero y J. Alberich Pascual (Eds.), Epistemología de la comunicación y cultura digital: retos emergentes (pp. 357–366). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research, 12(1), art. 10, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108.

Flores Ledesma, A. y Velasco Padial, P. (coords.) (2020). Ideological Games: Videojuegos e ideología. Héroes de Papel. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=783231

Horkheimer, M. y W. Adorno, T. (1994). Dialéctica de la Ilustración. TROTTA.

Huizinga, J. (1972). Homo Ludens. Alianza Editorial.

Leetoy, S., Zavala Scherer, D. y Sierra Caballero, F. (2019). Tecnopolítica y ciudadanía digital. Comunicación y Sociedad, 16, 1-8.

Méndez, R, Michelini, J.J, Prada, J., Tébar, J. (2012). Economía creativa y desarrollo urbano en España: una aproximación a sus lógicas espaciales. EURE (Santiago), 38(113), 5-32. https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612012000100001

Pérez Latorre, O. (2012). El lenguaje videolúdico: análisis de la significación del videojuego. Laertes.

Reig, R. (2004). Dioses y Diablos mediáticos. Barcelona: Urano Tendencias.

Sicart, M. (2011). Against Procedurality. Game Studies, 11(3).

Sierra Caballero, F. (2017a). Ciberdemocracia y empoderamiento social. Notas para una crítica teórica. Move.Net, 386–401. https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/70767

Sierra Caballero, F. (2017b). Ciudadanía, tecnología y cultura: Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital. Barcelona: Gedisa mexicana.

Sierra Caballero, F. (2019). Introducción a la comunicología. ACCI ediciones.

Sierra Caballero, F. y Fávaro Garrossini, D. (2012). Nuevas tecnologías de la información e inclusión digital: análisis de redes y procesos de empoderamiento social en localidades periféricas y subdesarrolladas. En Comunicació i risc: III Congrés Internacional Associació Espanyola d'Investigació de la Comunicació Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Sierra, F., Pomo, A. y Gravante, T. (2015). Netactivismo y emancipación. Una mirada desde debajo de experiencias de apropiación de medios digitales en España. In: Salinas, A. I.

Torre Parra, C.R. (2015). Videojuego crítico Diseño de simulaciones inmersivas como artefactos para la resistencia cultural. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10554/16754

Torres Parra, C. R. (2013). De la promesa digital a los videojuegos del oprimido. Claves sobre un uso de resistencia a través del consumo cultural. Recuperado de: https://doi.org/10.5294/3351

Zafra, R. (2018). Ojos y capital. Bilbao: Consonni

SIR WINSTON SPENCER CHURCHILL (1874-1965): TEXTUAL ANALYSIS OF A SELECTED CORPUS FOR TRANSLATION AND COMMUNICATION EXPERTS

FRANCISCO GODOY TENA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCTION

The exchange and creation of ideas and opinions is essential within the political world. Therefore, this message surrounding politics should be delivered efficiently by including several communicative tools in their written and oral documents.

Among many world leaders, Sir Winston Churchill (1874-1965) stands out as one of the leading figures of the 20th century. His masterful use of communicative tools is important for communication experts. However, these features, noticeable in most of Churchillian volumes and speeches, should be additionally translated into the target language accurately.

The following study includes the analysis of a summarised corpus of Churchill's works, dexterously compiled by Sir Martin Gilbert (1936-2015), British historian and honorary Fellow of Merton College, Oxford. Distinguished as the official biographer of Sir Winston Churchill, the following research is based on his skilfully selected compilation of fragments from the immense Churchillian corpus.

The analysis of some linguistic features and their subsequent translation options from the source language (English) into the target language (Spanish) are two sides of the same coin: Churchill's polished communicative skills and their undeniable powerful words reflected in the target language.

1.1. Sir Winston Spencer Churchill. brief biography

Sir Winston Spencer Churchill was born at Blenheim Palace (Oxfordshire) on 30 November 1874. His father, Lord Randolph Churchill, a Tory politician and directly descended from John Churchill, first Duke of Marlborough, hero of the wars against France in the early 18th century. His mother, Jennie Jerome, daughter of a New York financier.

The young Churchill spent his early ages unhappy, with the only affection of his nurse, Mrs Everest: "She had nursed him from his birth up with a devotion and care which knew no break" (Gilbert, 2012, p. 33-34).

After his years at St George's, Ascot (Berkshire), the young Churchill left this school to a boarding school at Brighton (East Sussex), near the sea. The main reason for this change was his repeated bouts of ill-health that he had been suffering for some time.

However, he started thinking about his future at the army once he began his studies at Harrow, a 450-year institution located in the northwest of London. He later enrolled the cavalry as a second lieutenant in February 1895, three weeks after his father's death.

In October 1895 he went to Cuba to witness the rebellion against Spain. After some problems on the Cuban battlefield, Churchill sailed to India in October 1896, at the age of 21. Upon his arrival in Britain in May 1897, Churchill spoke at Claverton Manor, near Bath (Somerset). His powerful communication was noticeable at that early stage:

> "He spoke at a large Primrose League meeting and delighted the audience by the force and mental agility he displayed". (Gilbert, 2012, p. 51).

After leaving India in July 1898, Churchill joined the Expeditionary Force in the Sudan, but he left soldiering to enter politics in July 1899, as a Conservative at Oldham, a working-class constituency located in Greater Manchester. He also decided to report the Anglo-Boer Wars in South Africa for *the Morning Post*.

On 1 October 1900, he was elected to Parliament, where he took the Conservative benches on 14 February 1901, aged 26. In 1904 he joined the Liberals and, two years later, he won the elections in Manchester and

became the undersecretary of state for the colonies. Promoted to president of the Board of Trade in 1908, he emerged as a figure of Liberalism. Churchill married Clementine Hozier in that very same year.

In 1914, he mobilized the navy to be ready for the WWI. Secretary of War in 1919, moved to the Colonial Office in 1921. After some fractures in the Liberal party, Churchill joined the Conservative party after his defeat in 1922.

On 3 September 1939 Britain declared the war to Germany. Appointed as Prime Minister on 10 May 1940, Churchill led the country from 1940 to Germany's surrender in 1945. He became Prime Minister for the second time in October 1951, introducing social reforms in Britain. In 1953 he was knighted by Queen Elizabeth II and, in addition to this, he won the Nobel Prize for Literature. Churchill died at Kensington (London) on 24 January 1965, aged 90, after a severe stroke.

1.2. Sir Winston S. Churchill, leader of communication

Sir Winston Churchill is, undoubtfully, one of the leading politicians in the first half of the 20th century. His personal charisma and his communicative skills during his career may be remarkable in several of the milestones throughout his life. It is not surprising one of his quotes: "The difference between mere management and true leadership is communication" (Grue, 2022).

During the WWII, Churchill could spread courage and hope to his nation and overseas. Most of his speeches are always among the most classic and well-known documents. This is the consequence of many reasons.

First, his power of communication is reflected in a great deal of works. Churchill is the author of 58 books, 21 volumes with a compilation of his own speeches, 16 books of history, 7 books of memoirs, 6 biographical books, 2 volumes of essays, and a novel. Additionally, his work as a war correspondent was prolific, with more than 800 articles.

Churchill became an orator with his ongoing training. Despite his speech impediment and his early monotone in pace and volume, Churchill could cope with these problems, and he turned out to be one of the most

leading orators in modern times. In his unpublished essay of 1897, *The Scaffolding of Rhetoric*, Churchill says: "Of all the talents bestowed upon men, none is so precious as the gift of oratory. He who enjoys it wields a power more durable than that of a great king."

His skilful techniques of modern oratory have been remarkable throughout his political career. This is one of the main reasons why this leading politician won the Nobel Prize for Literature in 1953, stated by the Nobel Prize committee:

> "His mastery of historical and biographical description as well as for brilliant oratory in defending exalted human values".

In addition to this, Churchill's documents and speeches are classic and perfect examples of modern-day oratory. Among others, his communication proficient skills are included in his famous speeches:

> 'We lie within a few minutes' striking distance' (London. 16 November 1934).
>
> 'We take our stand for freedom' (House of Commons, London. 5 October 1938).
>
> 'Blood, toil, tears and sweat' (House of Commons, London. 13 May 1940).
>
> 'We shall never surrender' (House of Common, 4 June 1940).
>
> 'This was their finest hour' (House of Common, London. 18 June 1940).
>
> 'The few' (House of commons, London. "20 August 1940).
>
> 'An iron curtain has descended' (Westminster College, Fulton, Missouri. 5 March 1946).
>
> 'The nation… had the lion heart' (both Houses of Parliament, Westminster Hall, London. 30 November 1954).

1.3. Translation techniques as communicative tools

In addition to an explanation of the powerful words in most of the speeches, we need to consider the importance of translation tools that may be applied to them.

Translating documents into the target language has been an essential discipline for centuries. Owing to this translation process, the target

audience may have a much more accurate vision of the source document in order to understand both the authors and their target societies.

Therefore, translation and its techniques have been an important discipline for many years. There have existed many researchers: Nida, 1964; Borja, 1996a, 1996b; Delgado, 1998; Arroniz, 1999; Hurtado Albir, 1994; Vinay and Darbelnet, 1958/2000; Bravo, 2002; Newmark, 1986, 1988; Munday, 2001; Adam, 2005; Vázquez y del Árbol, 2006; Gambier and Van Doorslaer, 2010; and, more recently, Cornelius, 2011; Hurtado Albir, 2011; Gambier and van Doorslaer, 2012; Baffy and Marsters, 2015; Waliński, 2015, Vázquez y del Árbol, 2016; or Godoy, 2020, 2021, among many others.

The following sections will be dealing with the combination of both disciplines: translation and communication. The following parts of the study will include the essential role of translation and how it can help different audiences understand the brilliant use of this communicative tools that this gifted politician included in all his writings.

2. OBJETIVES

The aim of this study is to analyse 200 excerpts from several speeches that Sir Winston Spencer Churchill has delivered throughout his life. The effective communicative skills of the former British prime minister are noticeable in most of the fragments of the book.

In addition to the analysis of the communication techniques, this study is mainly focused on another essential discipline: the translation. The correct use of the translation in all the fragments analysed is essential in order to maintain the powerful communication established between the British leader and his audience.

The objective of this research is twofold. On the one hand, the use of words that Churchill chose efficiently in each of his speeches delivered during his life. His undeniable wittiness in most of his speeches and the perfect use of every communicative tool are part of his leading figure as one of the most prolific and successful communicators of the 20th century.

On the other hand, the accurate use of translation techniques that can be applied to those words. Translators should be aware of these words and reflect them in the target language (Spanish). Therefore, the second aim of this study is how to apply these translation techniques to most of Churchill's fragments in order to render the message to a Spanish audience.

***FIGURE 1**. Sir Winston Spencer Churchill in 1938*

Source: https://lawliberty.org/britains-entry-into-world-war-ii-marked-its-transition-to-second-rate-status/

The translation path from English into Spanish leads to a complete understanding of Churchill's skilful communication, thanks to which he became one of the most influential and respected personalities in the first half of the 20th century.

The examination of some of his fragments clarifies them as 20th-century communicative cornerstones and their possible translation options from English into Spanish to spread his ideas in the target language (Spanish) with the same powerful ideas from the source text.

3. METHODOLOGY

The methodology of this study is based on the most remarkable Churchillian fragments, whose corpus are summarised in Sir Martin

Gilbert's book *The Power of Words*. This book, firstly published in 2012, compiles the most striking fragments of the Churchillian corpus.

Having selected and organised these fragments from a vast corpus of Churchill's speeches and works, his prestigious biographer Martin Gilbert includes 200 valuable fragments from the Churchillian corpus. The methodology used in this research is based on the application of translation techniques. The translation techniques applied in this study are based on the work conducted by Molina y Hurtado (2002), who distinguished many translation techniques. The most important and frequent techniques are:

- Adaptation: cultural replacement of the source text with one in the target text.
- Amplification: introduction of additional details, essential in the target text. This may include some explicative information.
- Borrowing: an expression borrowed from another language.
- Calque: a literal translation of a word or a set of words.
- Compensation: an element or stylistic effect located in another part of the target text, due to the linguistic constraints of the target language.
- Compression: a linguistic synthesis from the source to the target text.
- Description: descriptive replacement of a source element in the target text.
- Equivalence: expression used in the target text with the same equivalence as the source text.
- Generalisation: use of a more general or neutral term in the target text.
- Modulation: change in the point of view, focus, perspective or category in the target language.
- Particularisation: use of a more particular and specific term in the target text.
- Transposition: change in the grammatical category of the source to the target text.

The following sections will further develop these translation techniques within the three levels: morphology, syntax, and style.

3.1. Morphological and lexical level

The first level of the study is morphological and lexical. The first feature in most of the documents is the appropriate use of words that can be successfully addressed to the audience.

The communicative effect is reflected in these speeches, thanks to several tools used by Churchill. This is the case of the use of powerful adjectives that depict what he observed and meant to comment in his speeches:

> "Occasionally there were double layers of this hideous covering" (Gilbert, 2012, p. 60).

This first example shows the communicative effect of the adjective "hideous", which implies a repulsive connotation to the audience. Therefore, translators should be aware of this fact, "horroroso", "espantoso". They could even have this in the translation of the whole sentence in order to emphasise this disgusting fact:

> "Ocasionalmente había capas espantosas dispuestas en capas dobles"

This strong effect in the communication is reflected in the following example, where the use of "purring", together with "deadly", is combined to give a striking effect to the audience:

> "These deadly words. Soft, quiet voices purring, courteous, grave…" (Gilbert, 2012, p. 141).

"Estas palabras mortíferas / letales. Voces suaves, tranquilas / pausadas, susurrando / que susurra / que murmura / murmurando, cortésmente / educadamente / amablemente / cortés y seriamente…"

All these expressions have different options to convey a strong impact to the reader. Once again, the translator may choose an amplification to maintain a formal register of the terminology used in all the documents.

These formal terms can be observed in the use of specific words of the British society and politics. The importance of these communicative

documents within the British society is expressed with words related to British institutions. The use of these British institutions can be translated once the next two translation techniques may be applied:

- Use of amplification: explicative information to make a clarification of terminology coming from the British institutions. This is the case of the following terms: "House of Commons" (Gilbert, 2012, p. 566), British Admiral (Gilbert, 2012, p. 396) or U-boat (Gilbert, 2012, p. 336), among many others.
- In these three examples, a footnote could be added in the translation. Thanks to this, the audience in the Spanish target text may follow the communicative chain throughout his speech and complete their reading with an explicative footnote.
- Use of equivalence: terminology in the target text that has a similar equivalence to the source text. This is the case of Chancellor of the Exchequer (Gilbert, 2012, p. 143), which can be translated into Spanish as "Ministro de Hacienda". Translators could additionally include the term from the source text in a footnote to respect the original term.

Therefore, the terminology used in the texts is formal. This is observed in many words that appear in all the documents: firstly, the use of the legal terminology, previously mentioned, is essential and it shows the formal terminology. This is the case of the word "to amend the bill" (Gilbert, 2012, p. 135), translated as "enmendar un anteproyecto de ley", clearly translated from English into its Spanish equivalence. Another example is "exertion" (Gilbert, 2012, p. 436): "excepción, exoneración".

Moreover, the terminology used in several speeches includes powerful verbs of communication, whose efficient use before an audience is essential for a good communicator. Therefore, this typical Churchillian tool to address the audience appears in many fragments of the book: "I have used all the elements of urgency… I have pleaded this cause… I am going to address myself particularly to Hon. Friends of mine above the gangway who sit behind the Ministers" (Gilbert, 2012, p. 307-308).

> "Me dirijo, de un modo particular, a mis amigos honorables que se encuentran sobre el pasillo de salida, sentados detrás de los ministros".

Once again, the use of amplification (in two parts: "de un modo" or "de una forma particular" and "que se encuentran").

Undoubtfully, the WWII British leader, his power to communicate and the subsequent accuracy of the translation is reflected in the next fragment, in which Churchill made a comparison between his oratory and the one in ancient Rome and Greece.

> "I addressed many thousand soldiers at Carthage in the ruins of an immense amphitheatre. Certainly, the hour and setting lent themselves to oratory. I have no idea what I said, but the whole audience clapped and cheered as doubtless their predecessors of two thousand ago had done as they watched gladiatorial combats" (Gilbert, 2012, p. 477).

3.2. Syntactical level

The syntactical level is remarkable in all the speeches included in the book. Thanks to the syntax, the 20th-century orator conveys his powerful message to home and overseas audience.

The first characteristic of the syntactical level is the use of short sentences in some parts of the texts. This tool gives a dramatic effect to the listeners and readers: "Struggled, dazed and stupid, to their feet, panted, and looked about them" (Gilbert, 2012, p. 57)

These short structures, direct to the audience's ears, are therefore reflected in the translations to include those powerful effects in the target text. The use of a simple past form in the previous example is a clear example of how to give an immediate message to the expectant crowd.

The translation of the previous example should maintain a direct meaning. Translators should keep the past form (translators could use the verb tense in "imperfecto" in the target language (Spanish) in order to depict that process. In addition to this, this translation may convey the same message to the audience to have the same communication effect as the original. Possible options to these participles could be: "luchaban, aturdidos y estupefactos, por ponerse en pie sin apenas aliento, mientras miraban a su alrededor".

***FIGURE 2**. Sir Winston Spencer Churchill addresses his speech to more than 20,000 people at Walthamstow Stadium (London) in 1945*

Source: https://www.itv.com/news/2015-01-24/winston-churchill-the-speeches-that-inspired-a-nation-in-pictures-and-video

The communication established between Churchill and his audience is effective and clear in this fragment, written in 1899, when Churchill was only 24 years of age. The main translation techniques in this excerpt from his book, selected by Gilbert, are amplification and a lexicalized transposition of the preposition "to", which may be translated as a verb ("ponerse en pie"). Moreover, the translator could add, thanks to another amplification, more lexical units in their target text: the use of "mientras" reveals the ongoing process of this dramatic situation that takes place on the battlefield.

In addition to this, the use of fronted structures is another powerful technique used by the leading figure of the WWII. First of all, the fronted structures are defined in the Online Cambridge Dictionary: "Sometimes, particularly in speaking, when we want to focus on something important, we bring it to the front of the clause. This is called 'fronting'".

The importance of the information focus in fronted structures shows the oral structure used by Churchill, even though he adopted a formal register in all his writings. Moreover, this syntactical technique focalises the importance of the information, being an efficient tool for the orator.

Therefore, this orality and the use of fronting structures show the importance of his speeches, how to address them to the audience, and how to encourage this audience under those serious circumstances. This is remarkable in the next examples, in which Churchill's effective communication is noticeable:

> "Alone among the nations, or almost alone, we have avoided for a great many years that melancholy and unnatural experience" (Gilbert, 2012, pp. 140-141).

This linguistic tool is noticeable in other parts of Churchill's speeches: "Curiously enough my apprehension about going into the air were apparently confirmed by a long series of dangerous or fatal accidents in which I narrowly missed being involved" (Gilbert, 2012, p. 143).

The translation of this fragment should reflect the focus of the information that Churchill meant when using this structure. We should therefore apply a syntactical calqué in this fragment, which may be translated as follows: "Curiosamente, mi temor por volar se confirmó de forma aparente por una larga / prolongada sucesión de accidentes peligrosos o fatídicos que evité por muy poco tiempo".

This translation maintains the importance of the fronted information by applying a syntactical calque. Additionally, we observe two translation techniques: amplification and transposition (adjective "aparente" from the adverb "apparently") and amplification "por muy poco" ("narrowly").

3.3. Stylistic level

The power of communication lies with the correct use of style in every situation of the speaker. In the case of Sir Winston Churchill, there existed several milestones during his lifetime, which were reflected in a correct and formal use of register thorough his political career.

Firstly, the use of metaphors constitutes one of the tools used by Churchill in most of his speeches. Translators cannot leave the correct translation of these kinds of metaphors to reflect his own metaphor in the target language: "I found that during the weeks I had been a prisoner of war my name had resounded at home" (Gilbert, 2012, p. 78).

Su traducción puede ser "descubrí que, a lo largo de / durante / en las semanas que las que había sido prisionero de guerra, mi nombre había retumbado en casa". In this case, this statement in the source text could be translated in a similar syntactical structure, as a calque to maintain the formal structure.

The use of metaphor is more remarkable when depicting the belligerent situation of the House of Commons: "(One party) now requires a smashing blow from the electors to finish with it for ever" (Gilbert, 2012, p. 128).

The metaphoric image of the war is depicted in the next example: "The chains which had held the world were broken…" (Gilbert, 2012, p. 223). Once again, the syntactical calque includes the passive voice construction, a formal structure in English, which should be included in the target text. Therefore, the translation could be as follows:

> "Las cadenas, que habían aferrado / apresado al mundo, se rompieron / cayeron…".

Additionally, translators could find another term "cayeron", as another translation technique, called modulation, may be applied. This modulation includes the consequence of the chains once they are broken. Thanks to this, the stylistic level is maintained, especially with the use of "cayeron", a metaphorical term that respects the formal style of the text.

The use of repetition is another remarkable feature within the stylistic level. As a syntactic tool, it is used as a stylistic feature that is skilfully included in most of the Churchillian corpus. The British leader attempted successfully to make an impact on the audience with this stylistic tool. This linguistic structure is included in the next sentences: "The government put forward…the government have not depended on peroration" (Gilbert, 2012, p. 125).

This sentence repeats the term "government" in the source text, which is therefore repeated in the target text. Churchill's emphatic idea to impress the House of Commons and the subsequent readers is additionally repeated, by means of a syntactic calque. This repetition is noticeable in the next example: "Never give in, never give in, never, never, never in nothing…never give in" (Gilbert, 2012, p. 420).

Translators should respect Churchill's original idea to keep his communicative tool in the target text. We may apply translation techniques, such as calque, amplification, and compensation: "No rendirse nunca, nunca rendirse, nunca, nunca rendirse, nunca en nada, … nunca rendirse en nada".

Thanks to these three translation techniques, the strength of his communicative tool to address his message to the audience is masterfully translated. Translators may use an amplification with "en nada", placed at the end of the sentence to emphasize this message, as Sir Winston Churchill did. The use of the technique of compensation, namely the change of the linguistic unit to another part of the sentence, highlights this idea.

4. RESULTS

This study confirms several ideas that indicate the skilful communication of Sir Winston Churchill. Many linguistic tools used by the 20th - century orator are essential parts of how to address his message efficiently.

Thanks to the appropriate use of translation techniques, translators may establish certain textual patterns that are important to convey the message to the audience without decreasing the communicative strength of the document.

The linguistic analysis reveals possible applications of several translation techniques. First, the use of amplification in several fragments, which complete the target text. Secondly, this respect of the original text is with the use of calque from the source syntax to the target text.

The analysis shows the importance of the three levels: lexical, syntactical, and stylistic layers.

***FIGURE 3**. Churchill speaks to the crowd, July 1945*

Source: https://www.historyextra.com/period/second-world-war/churchills-greatest-speeches/

5. DISCUSSION

This study demonstrates the use of accurate translation techniques that will respect the source text, namely the vast Churchillian corpus, masterfully compiled in Sir Martin Gilbert's book, entitled Churchill, *The Power of Words*.

The duality of this research, based on the importance of Churchill's powerful communication skills and the translation techniques from English into Spanish to reflect those skills, offers some aspects that need to be considered.

Firstly, the analysis of the corpus previously mentioned indicates some linguistic features observed in many fragments of the book. The division of these features into three levels (morphological, syntactical, and stylistic) clearly demonstrates several linguistic aspects that are essential for communication experts and translators.

From a translation perspective, the study shows the importance of most of the translation techniques explained at the beginning of the chapter.

Undoubtfully, translators should be aware of the formal style in the whole compilation of the Churchillian corpus. Therefore, the stylistic level permeates throughout the book, so translators should maintain the appropriate formal register in their translations.

This formal style is reflected in many translation techniques. Firstly, the use of amplification in several cases increases the formal register of the fragment. In addition to this, the use of transposition is another aspect that translators should consider when translating or having several options of the analysed fragments. Translators should bear in mind the importance of nominalisation, essential in most of the translations, as part of the transposition technique that gives a formal register to the target text.

Another feature of the stylistic level is the use of metaphors. The appropriate use of this technique, together with other tools that have been previously analysed, increase the communicative effect to the audience, even decades after his death.

His wittiness is the basis of most of his speeches. Readers, translators, and linguists observe how he managed his speeches throughout his brilliant career: he successfully combined the use of dreadful moments with a close language that has had an immediate effectiveness to every audience for decades. This is clearly observed in the following example: "Hitler plays from day to day a cat-and-mouse game with the tormented men" (Gilbert, 2012, p. 434).

This masterful combination of an everyday expression by mentioning a well-known game with one of the most horrendous moments in the WWII demonstrates his idea to address his message to the crowd to move the audience and provoke a reaction to fight against these awful moments.

6. CONCLUSIONS

The analysis of the Churchillian corpus in the book written by Martin Gilbert shows some conclusions from two important disciplines: communication and translation. However, in both cases this study had the same cornerstone: Sir Winston Spencer Churchill.

Churchill was one of the most important leading figures in the 20th century. His essential role in WWI and, especially, in WWII was the focus of study to observe the communication skills of Churchill: "At intervals during the last forty years I have addressed scores of great American audiences in almost every part of the union" (Gilbert, 2012, p. 412).

This analysis gave, as a result, the importance of translation in the powerful tools of communication used by Churchill throughout his life. The British leader applied the perfect communication skills to most of his documents.

The communication process of the analysed Churchillian documents shows how to address the audience in the most accurate way. Thanks to the different levels of this study, future translators may face with several points to consider. First, the translation of powerful words in the Churchillian speeches is essential for the complete understanding of the documents.

Secondly, Churchill used many syntactical structures that conveyed an immediate message to the audience. Communication experts and target translators have been aware of this fact for decades, so a perfect combination of both disciplines may ease a convincing and encouraging target text for every audience.

To conclude, this study has comprised the effective communication skills of one of the most brilliant politicians and modern orator of the last decades: Sir Winston Spencer Churchill. Additionally, the use of translation techniques may give the most appropriate and accurate target text in Spanish to spread Churchill's influential words in the target language.

Thanks to Churchill's masterful skills penned in his superb speeches and documents, a brilliant modern oratory has descended to every western society ever since.

7. REFERENCES

Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l´analyse textuelle des discours*. Armand Colin.

Alcaraz Varó, E. & Hughes, B. (2011). *Diccionario de Términos Jurídicos. A Dictionary of Legal Terms (Inglés-Español / Spanish-English)*. Ariel Derecho.

Arroniz, P. (1999). La traducción para la Administración de Justicia: casos prácticos (inglés-español, alemán-español). In Feria García, M. *Traducir para la justicia* (pp. 155-177). Comares.

Baffy, M. & Marsters, A. (2015). The Constructed Voice in Courtroom Cross-examination. *International Journal of Speech Language and the Law,* □□(2), 143-165.

Borja, A. (1996a). La enseñanza de la traducción jurídica. In Hurtado Albir, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción* (pp. 201-206). Universidad Jaume I.

--- (1996b). Ejercicios prácticos de traducción jurídica. In Otal, J. L. et al. (eds.) *Estudios de Lingüística Aplicada*. Universitat Jaume I.

Bravo Gonzalo, J. M. (ed.) (2002). *Nuevas perspectivas de los estudios de traducción*. Universidad de Valladolid.

Cornelius, E. (2011). The Curious Case of Legal Translation. *Literator* □□(1), 121-143.

Delgado, T. (1998). Comisión rogatoria: un abanico de posibilidades. In F. Fernández, L. y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *II Estudios sobre traducción e interpretación* (pp. 879-885). Universidad de Málaga.

Gambier, Y. & Van Doorslaer, L. (2010) (eds.): *Handbook of Translation Studies*. (Vol. 1). John Benjamins Publishing Company.

--- (2012). *Handbook of Translation Studies*. (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company.

Gilbert, M. (2012). *Churchill. The Power of Words*. Bantam Books.

Gilbert, M. The Official Website of Sir Martin Gilbert - 20th Century British Historian and the Official Biographer of Sir Winston Churchill - Sir Martin Gilbert. Last consulted 27 May 2022. https://www.martingilbert.com/.

Godoy Tena, F. (2020). Theoretical Aspects in Spanish>English Translation for University Students: Monitoring Teaching Tools and Further Suggestions for Translation Students. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT),* □(12), 73–79.

--- (2021, 11-12 November). La transversalidad en el aprendizaje físico-tecnológico de lenguas extranjeras. El uso de plataformas y herramientas digitales en Traducción e Interpretación. Congreso Internacional de Investigación en Comunicación e Información Digital (CICID). Universidad de Zaragoza. Zaragoza, Spain.

Gott, R. (2015, 4 February). Sir Martin Gilbert Obituary. *The Guardian.* https://www.theguardian.com/books/2015/feb/04/sir-martin-gilbert.

Grue, C. The Art of Communicative Leadership. Last consulted 27 May 2022. https://www.communication-director.com/issues/direct-empower-inspire/art-communicative-leadership/#.YpEbIe5BzIW.

Hurtado Albir, A. (1994). Perspectivas de los Estudios sobre la Traducción. En Hurtado, A. (ed.). *Estudis sobre la traducció*. Universitat Jaume I.

--- (2011). *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Cátedra.

Molina, L. & Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta* □*7*(4), 498-512.

Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Routledge.

Newmark, P. (1986). *Approaches to Translation*. Pergamon Press.

--- (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall.

Nicholas, H. G. Winston Churchill. *Britannica*. Last consulted 27 May 2022. https://www.britannica.com/biography/Winston-Churchill

Nida, E. (1964). *Towards a Science of Translating*. Brill.

Russell, R. y Galimberti Jarman, B. (2003). Gran Diccionario Oxford Español-inglés, Inglés-español. Oxford.

Vázquez y del Árbol, E. (2006). *La redacción y traducción biomédica (inglés-español). Un estudio basado en* □□*textos*. Universidad de Granada.

--- (2016). *Traducción judicial y policial (inglés<>español) y derecho comparado*. Dykinson.

Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958/2000). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Didier.

Waliński, J. T. (2015). Translation Procedures. *Ways to Translation* (pp. 55-67). Łódź University Press.

Online Reference:

Biography of Winston Churchill. Last consulted 27 May 2022. https://www.biography.com/political-figure/winston-churchill.

Collins Dictionary. Last consulted 25 May 2022. https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/fronting

History Extra. Eight of Churchill's Greatest Speeches. Last consulted 27 May 2022. https://www.historyextra.com/period/second-world-war/churchills-greatest-speeches/

International Churchill Society. Last consulted 27 May 2022. https://winstonchurchill.org/the-life-of-churchill/life/man-of-words/so-how-did-churchill-become-such-a-gifted-public-speaker/

NON-VERBAL COMMUNICATION: THINGS WORDS DO NOT SAY

ÁNGEL LÓPEZ-GUTIÉRREZ
Investigador independiente

1. INTRODUCTION

When we talk about non-verbal communication, we refer to all those forms of communication that do not use language as a vehicle and system to express themselves. That is, all those ways of transmitting a message that do not require words or verbal language.

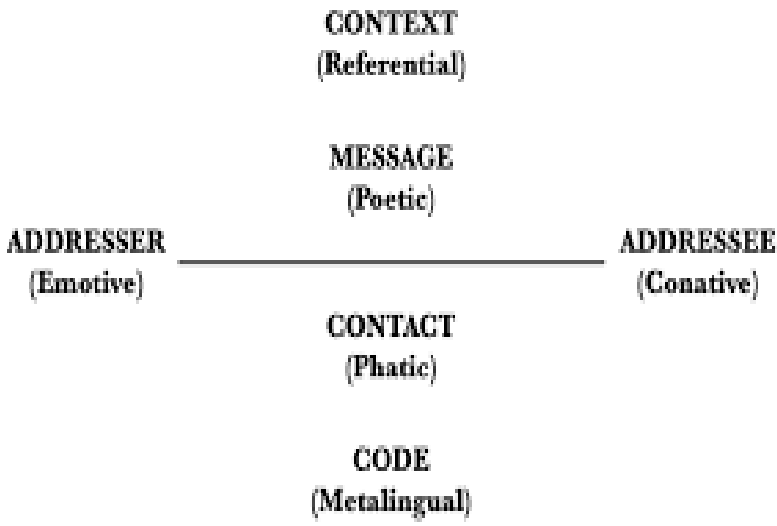
According to Collins English Dictionary, non- verbal communication consists in "those aspects of communication, such as gestures and facial expressions, that do not involve verbal communication, but which may include non-verbal aspects of speech itself (accent, tone of voice, speed of speaking, etc.)" (Turner, 2006). In the same way, Mancera reflects about the non-verbal communication and its complexity.

> It is common for people to assume that human communication is accomplished thanks to verbal language. However, communication is a very complex sociocultural activity that requires the use of signs of several mutually dependent linguistic and non-linguistic systems (Mancera, 2019, p. 206).

Everything communicates. It is impossible not communicate. If something exists, that something communicates. This premise, so simple to state, denotes the enormous complexity of communication processes. Returning to the classic scheme of communication proposed by Jacobson, the difference between verbal and non-verbal communication would not lie in the channel, but in the code. Now, it is necessary to clarify that the processes of verbal and non-verbal communication occur together and, except for analytical purposes, cannot be separated. The psychological and anthropological aspects are also fundamental to

understand, in an extent way, the different variables of non-verbal communication.

FIGURE 1. *Jacobson's communication scheme*



Source: Pcdnet.org

In 1971 Mehrabian in his book *Silent messages*, affirmed that gestures and body language represent 55% of communication; the tone of voice with a 38% transmit any kind of emotions and, finally the 7% of communication is about words. That –questioned in that moment– give an idea about the importance on non-verbal communication.

***FIGURE 2**. What makes an impression?*

Source: https://mapexpo.wordpress com/

Our own image is a great source of communication as it was said in an academic article:

> La importancia de la imagen que uno proyecta a los demás es crucial en la vida cotidiana de cualquier ser humano, un aspecto que cobra mayor importancia en el desarrollo profesional de aquellas personas cuyo comportamiento se ve reflejado en los medios de comunicación, ya sean políticos, actores o comunicadores en general[7] (Hernández y Rodríguez. 2009, p. 63).

If we consider all the aspects seen so far, we can affirm that there is no complete communication if we do not consider the non-verbal communication, whatever the type is. So, "when two people are engaged in a face-to-face conversation, only a small fraction of the total message they

[7] The importance of the image one projects to others is crucial in the daily life of any human being, an aspect that becomes even more important in the professional development of those whose behaviour is reflected in the media, whether they are politicians, actors, or communicators in general.

share is contained in the words they use" (Preston, 2005, p. 83). It is something interesting what they said about the topic we are talking:

> […] with verbal communication, we can usually plan and think about the things we say before we actually say it. But with non-verbal communication, people are often totally unaware of their non-verbal behaviour. And while you may think it´s not a big deal. Think again…it's a big deal, especially in a workplace environment whereby every little action has a different meaning. Additionally, non-verbal communication is also extremely complex. Therefore, by having a basic awareness of non-verbal communication strategies, it can help improve your interaction with others (*Non-verbal Communication: What are you actually saying?*, s.f.)

1.1. Uses of non-verbal communication

As it was said before, there are several types of non-verbal communication. Each of them has its own importance and gives pieces of extra information. If we have some types in the same process of communicating, the result will be that we will have a big amount of information, so the message will be fully understood. Here we have the three main groups where everything is included respect the non-verbal communication. They provide a big amount of information and, in most cultures are similar respect to feelings of sorrow, joy, fear…so we can say that non-verbal communication is worldwide extended and take a great importance in human communication. These groups are proxemics[8], paralinguistic[9] and kinesics[10].

1.1.1 Tips about non-verbal language uses

Some of the most important things we do when communicate through non-verbal communication are:

---

[8] It is the field of study that focuses on the interpersonal distance that people keep when talking to each other and is influenced by the existing trust, the personality of the participants, the context, the age, or the culture.

[9] It is the closest to oral communication, since it encompasses the non-semantic aspects of language, such as the tone of voice, rhythm, volume, or silences.

[10] Etymologically it comes from the Greek word "kinesis", which means movement. It refers to that information that is offered through non-verbal body messages. It studies the expressive capacity of body movement.

Smiling cordially and without exaggeration is a highly valued behavior in social interactions. The smile facilitates communication, as it tends to relax. It evokes cordiality, closeness, understanding, sympathy… The lips also provide a lot of information: If they are tight they may suggest discomfort, anger, or disagreement. If they tremble, fear or sadness, and if they are open and slightly parted, they may suggest that the person is relaxed and comfortable.

The eyebrows remaining in a neutral position or slightly raised, wrinkling the brow gives a feeling of distrust and frowning it denotes tension.

The eyes can convey a lot of information about a person's mood and level of interest. Indicators such as blinking, pupil dilation or direction of gaze can indicate stress or worry, attraction to something or someone or fear, and interest or concentration, respectively. Blocking the eyes by covering them with a hand, closing them briefly, or rolling them up or down often happens unconsciously and provides a lot of information about how the person is feeling: whether they are irritated, distressed, or facing something they don't want to do. This blocking of the gaze may also suggest disagreement or reluctance. Looking into the eyes when you are speaking denotes sincerity and conveys security. Eye contact helps and reinforces communication. It is not good to stare for more than three seconds in the very beginning. Wide-open-eyes denote surprise or admiration, while tightly closed eyes convey mistrust, seriousness, disapproval. Always break eye contact by looking down unless you deliberately intend to convey a lack of interest in the other person or temporarily confuse them by breaking eye contact by looking up. Looking down may be a sign of disbelief, or not believing in what they are telling us.

Nodding or shaking your head it is a good way to show that you understand and follow the conversation. Sitting with your head resting on your hands and looking at the ground conveys boredom. Moving your arms excessively will make the person you are talking to lose concentration. It is not convenient, either, leaving them motionless all the time denotes a feeling of apathy or lack of conviction of what is being said.

If the personal space is short, it is convenient not to cross the arms as a barrier between the two people. While standing, crossing your legs and

arms at the same time gives an image of uneasiness and inconvenience. In a dialogue between two people, if one crosses his arms in the middle of the conversation, it may mean disagreement, even if the other person demonstrates the opposite. The arms on your hips, denotes analysis and good predisposition to do something. The hands should be used to complement our words and give greater strength to our conversation. Do not use them uselessly. Avoid nervously picking up any object like rings, pens…

Normally, gesticulation with arms and legs is usually conscious and has a specific purpose, such as giving emphasis to what we are saying or expressing closeness to a person, for example. However, there are also unconscious movements that can give a lot of information about our mood or preferences. It is common to cross our arms when we feel vulnerable or unprotected, anxious, or uninterested in the situation we are in. Interestingly, crossed arms can also suggest confidence. If someone crosses their arms while smiling or showing other signs of being at ease, they are likely to feel in control of the situation, rather than vulnerable. As for the movements of the legs and feet, they often denote nervousness and restlessness, with quick, short, repetitive movements, small bumps, or sways, and so on. On the other hand, crossed legs may also suggest an unwillingness to listen, especially when the arms are also crossed.

The gestures of the hands on the face retain great communicative power. When a person loosens the shirt collar, scratches the neck, earlobe, eye, nose or yawns, this person could be showing disinterest or discomfort with the conversation. On the opposite, if he/she lightly strokes the chin, rest the chin on the clenched fist, or rest the face on your fist while keeping the finger extended on the check, he/she could be showing interest and curiosity in the conversation. Stroking your chin usually involves reflection.

Rubbing your hands denotes impatience or that the action being performed is going to have positive results. When tapping the fingers lightly also conveys impatience, instead interlacing them shows security, authority. Sitting with your hands holding your head from behind implies self-confidence and superiority, meanwhile the open palm of the hand is a sign of sincerity and frankness. On the other hand, playing with hair is often a sign of insecurity and lack of confidence and rubbing an eye can imply doubt.

Shaking hands must be an action showing safely and cordially. We can transmit a lot of information to someone when we shake hands, so shaking hands must be an action showing safely and cordially. We can transmit a lot of information to someone when we shake hands. Hands must be shaken firmly, looking into the eyes of our interlocutor, face to face and with parallel shoulders, at an equidistant point where neither of the two parties has to force the gesture.

Likewise, we must control body movements. We must avoid swaying, so as not to show an image of instability, and gestures that show discomfort or restlessness. Any movement forward indicates interest in the conversation, in the same way moving the body away indicates disinterest. Never stand when others are seated unless your intention is to dominate or intimidate them. Height is a powerful signal of dominance.

Learn to sit in the right way. Sit quietly and behave when listening. Evenly distribute your body weight so you don´t get tired while you are sitting down talking to someone. If you sit on the edge of the chair, it is sign that you want to leave as soon as possible. If you constantly change positions, you are loudly expressing that you are bored. If you move your feet incessantly during the conversation, your interlocutor will think that you are annoyed, insecure, irritated, nervous, or bored. Sit in a comfortable and rested position that allows you to breathe better and manage your voice better as well. Always show your hands on the table. Any forward entry will show interest, any backward entry will convey inattention.

Breathing speeds up in stressful, surprising, worrying, or dangerous situations. In contrast, breathing is long and deep when the person is experiencing relief, tiredness, or anger. Slower breaths usually suggest a state of calm or concentration. Normally, breathing patterns associated with specific emotions or situations do not usually attract much attention, but if someone's breathing seems controlled and "meditative" it may suggest that the person is trying to suppress an intense emotion, such as anger.

Additionally, body posture is not always easy to control, so interpreting it is also difficult. Some examples that might be considered are:

- Leaning against a wall may suggest boredom or disinterest.
- Leaning into a conversation or towards someone usually suggests interest or excitement.
- Standing very straight, sometimes with hands on hips, may suggest enthusiasm, excitement, and confidence.
- Standing with hands at the sides is a common resting position that suggests a willingness to participate and listen.
- Resting the head on one hand can show interest. When both hands hold the head, it may suggest boredom or fatigue.
- Tilting the head or body to one side suggests interest and concentration. It may also suggest attraction, depending on other body language markers.

Finally, these are some benefits of effective non-verbal communication:

- Supports the message.
- Communicates messages.
- It demonstrates intention.
- It conveys feelings.
- It offers support.
- It shows your personality.
- It indicates a desired action.
- It defuses tension.

2. OBJECTIVES

Being aware of non-verbal communication and its power of transmission, is essential for everyone but those people who used communication as a working tool (journalists, politicians, teachers, commercials, etc.) are probably the most interested in this message transfer process.

2.1. List of key objectives

- The primary objective of this work is to introduce what non-verbal communication consists of and its importance.
- Secondly, it is intended to offer a general introduction to non-verbal communication and its study, in order to provide those who do not know it with simple information on its use and understanding in the emission/reception of messages process.
- In the third place, although non-verbal communication is an unconscious communication, we must take care of and develop this type of language and thus ensure that our communication is perceived as natural and consistent with respect the message we want to convey.

3. METHODOLOGY

The methodology applied in this study is basically descriptive. By means of several photos that reflect very typical situations that we can all experience daily, an analysis will be made of the non-verbal language observed in these photos as well as a description of the typical attitudes that occur in these situations, always making reference to non-verbal language. The aim is to specify characteristics, properties, features of the analyzed phenomenon which serve to analyze how this communicative phenomenon and its components are and how they are manifested. Facts, situations, events, etc. are described. And data are collected on the characteristics of the analysed phenomenon.

4. RESULTS

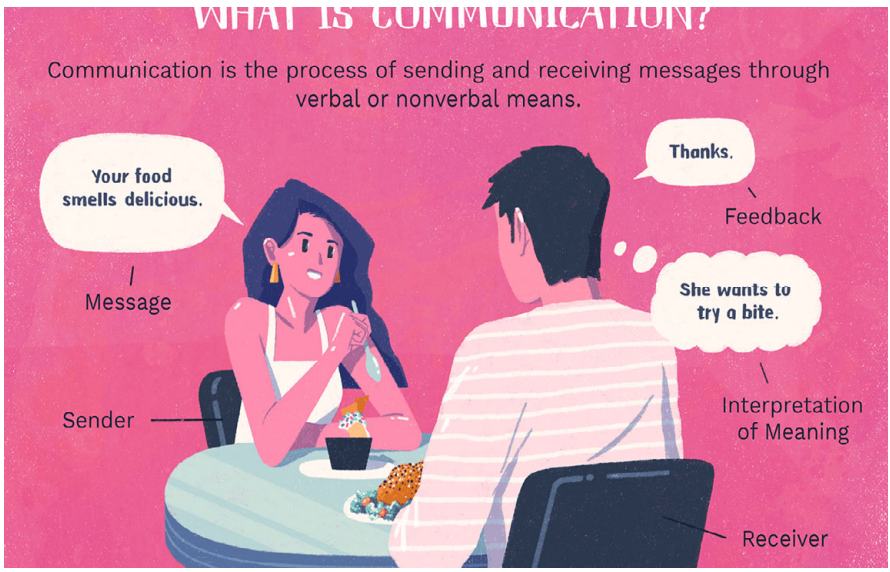
As a result of this descriptive work on non-verbal communication, a series of images have been selected from common everyday situations to help everyone to consciously detect communicative aspects of non-verbal language. Understanding these non-verbal messages complements non-verbal communication, although according to the thesis of Mehrabian and other researchers, it is the oral communication, with 7%, that needs to be completed by the non-verbal communicative process.

As it is virtually impossible to attach pictures of all kinds of situations, only photos illustrating the most common examples in terms of non-verbal communication will be shown.

Non-verbal communication and behaviour are both powerful tools. There are features of both that are cross-culturally universal, and there are also some aspects that are specific to people of a given culture.

Here are the results observe after observing carefully the different pictures chosen to illustrate how non- verbal communication works. These images are just an example about every common situation that we can face a normal day in our lifes.

***FIGURE 3**. What is communication?*



Source: www.thoughthco,com/Ran Zheng

As it can be seen in the drawing, we can observe a simulation of a typical situation that almost all of us have lived through. It is a very simple illustration, but we can very clearly see how communication includes non-verbal speech and the scope of the message is wider than just the spoken part.

In fact, we are all non-verbal communication experts. Our brain, or intuition, quickly decodes the elements of non-verbal communication that we have to analyse unconsciously and thereby fully understand the message conveyed in its complexity. That is why this image illustrates very clearly the process of a very common and easy to decode situation about non-verbal discourse.

As I mentioned before, we are all experts in non-verbal communication, at least in basic situations, but this is rarely the case in more socially complex situations.

***FIGURE 4**. Show a lack of interest*

Source: https://talencio.com

In this image, we see that the four figures in the photograph show a lack of interest. From the clothes they are wearing, we can guess that they are at work, and are waiting for a meeting to begin. The lady is yawning. The young man on the left has his hands behind his head and one leg outstretched. He tells us he is tired, and a bit fed up. He is not smiling, and his mouth is pressed shut. The second one has his head resting on

the table, his eyes closed, he is completely out of the workspace. And finally, the third man appears to be looking at a document but the expression on his face and the position of his legs shows his disinterest and tiredness. There is no oral interaction, but the non-verbal communication is providing us with all the necessary information.

This is possibly an extreme image, but it is a good example of different ways of non-verbal communication in a typical scenario in the everyday working life of many people in today's world.

***FIGURE 5**. Communication across the touch*

Source: https://carecentrix.com

The fourth picture is very emotional. There is no verbal dialogue, but there is a large degree of communication across the touch. We see the hands of an old man, he has had some hard manual labour, and we can see it through his uncared-for hands. Someone, a son, or a daughter, is embracing his hand with his/her hands. The message is conveying love, tranquility, and support... the old man is in a hospital, the colour of his clothing is that of someone in a hospital, and he/she is sitting in a wheelchair. The metal of the armrest shows that. His or her son or daughter

appears to be bending over. communication through the touch is more than enough.

The sense of touch itself is one of the first developed senses in human beings and is key to acquiring knowledge about textures. The act of touching is a powerful non-verbal communication tool, and the distinction between superior and subordinate can lead to confusion if it is motivated by dominance or familiarity.

Haptics is the name given to the study of touch. It is a word that comes from the Greek word "haptikós" and is a cultivated adjective that can be used as a synonym for tactile. Haptics is the study of touch associated with the appreciation of contact and its effects, which makes it possible to measure the sensations of temperature or pressure when feeling or touching something or someone.

***FIGURE 6**. First impression*

Source: https://www.onpointforcollege.org/

You do not require even a minute to obtain a first impression of someone. Psychologists believe that, occasionally, we do it not in 30 seconds, but in a few thousandths of a second. The communicative effect of that

first impression is a result of the almost instant decoding and reinterpretation of aspects of language and non-verbal communication.

First impressions have a direct influence, we cannot deny it, but they do not guarantee that they are determining factors. We never know exactly what is hidden behind an image. In any case, the analysis of the non-verbal communication that our brain is able to decode is so fast that it can lead us to errors and therefore, it is desirable to take some time for a better knowledge and greater observation of the person or group of people on whose behaviour we are trying to make a personal judgement.

***FIGURE 7**. The lift ride*

Source: https://www.bbc.com/mundo/noticias/

One of the everyday journeys that most of us make, yet when we do it, we can't help but feel a certain sense of anxiety. It is none other than the lift ride, a ride that, despite lasting only a few seconds, is often slightly uncomfortable. Almost all of us become closed in on ourselves. We get in, press the button, and stand perfectly still, avoiding eye contact with the other people in the lift. Silence or the exchange of commonplace phrases such as opinions about the weather usually reigns. The space inside the lift becomes a place where the rules of behaviour become

strange. The distance becomes minimal. If the lift is full of people, almost everyone faces the door. The way to avoid feeling threatened by the invasion of the safety distance is, as I said before, to avoid all eye contact with people and stare at the floor, at the keyboards, at the ceiling... and silence. The proximity is exemplified in this case and the closeness makes us be uncomfortable.

4.1. The case of emoticons communication by "WhatsApp" messages

We are living in the age of the communication, and they are continuously evolving. Applications such as "WhatsApp", "messenger" or something similar, make it easy for us to send instant text messages to almost anywhere in the world. However, the use of emoticons, which are drawings that represent images of our face, or other parts of the body showing joy, pain…, are just an imitation of non-verbal language to complete the written communication of the messages sent. Sometimes, the messages are just emoticons representing any kind of gesture.

These are some examples of emoticons imitating human gestures:

***FIGURE 8**. Emoticons*

Source: https://recursosgratiseninternet.com/

These are just a few examples between many of them. As I mention before, they are some drawing reproductions that claim to cause any kind of fun, but they also are images about non-verbal communication elements. These are a complement to the information written in the messages.

***FIGURE 9**. Message with emoticons*

Source: https://www.xataka.com/

This is an example of a "WhatsApp" message with emoticons. Many of us sent similar messages every day.

The digital age is also producing other types of behavioural traces. Stachl (2020) talks about the use we make of social networks or mobile phones or the websites we visit gives us a lot of information about the visitor's personality. These are all footprints of behaviour and are also part of the non-verbal communication system.

5. DISCUSSON

After having seen and reviewed some examples of non-verbal communication, it is necessary to consider that everything can be observed and, therefore, communicate even the alleged absences of information. There

is no non-communication, even if we remain immobile, that is also a form of communication.

Miles Patterson talks about the characteristics of "activity" in his book More Than Words. For him, non-verbal communication is always active, unlike verbal communication. If we stop talking, we stop communicating verbally. This can be seen in the video of a TEDx talk[11], recorded to Sonia El Hakim.

David Matsumoto talks about non-verbal communication as the set of non-verbal signs that we can observe and that give us information about the individual or scene. In addition, non-verbal communication, in this author's opinion, is classified into four categories.

- The environment
- The appearance and physical characteristics
- Behavioural traces: analysis of people's behaviour that provides us with information about them.
- Non-verbal behavior

As we can notice, most researchers on non-verbal communication present their own ideas about the specific characteristics of this type of communication. It is up to us to decide whether to adopt those of one author or another when we submit a communicative context to this type of analysis. In essence, and regardless of the different types of terminology, the result has to be the same. We like it or not, our body communicates, the clothing we wear communicates, and whatever we do gives added information to our spoken message.

Considering the photographs shown in this work for analysis, it can be confirmed that the external environment influences our behaviour and the interpretation of our conduct depends on the external context. Furthermore, our physical appearance and the clothes we wear help others

[11] https://youtu.be/Xr_I6qcd3ns

to assess us. If we want to have competence in the control of non-verbal language, we will have to take these details into consideration.

Speaking is much more than assembling words in a fortunate way; listening is much more than hearing; and communicating is much more than sending and receiving packets of data. Communicating is sharing rational and emotional information, really placing it in common, agreeing with the other person on its meaning and valuation. And this is not fully achieved without the participation of non-verbal language.

From the evolutionary point of view, body language has been with us since long before we became human, it is strongly linked to the emotional, intuitive, and instinctive part of our brain, and it develops mainly at the unconscious level. Hence its importance, and its lack of knowledge, although it is a language that we use in any situation and continuously during every day of our lives. The pictures shown and discussed are a proof of that.

When the pictures have been examined, much of what is sought in their analysis is "The most important thing in communication is to listen to what is not said" (Peter Drucker: Father of Modern Management | BillMoyers.com, s.f.) That is a good reference to non-verbal communication. Docker refers to the amount of information that non-verbal communication contributes to the understanding of the whole message.

Instinct and emotions have been loyal friends since long before reason was born. However intelligent and rational we humans think we are, the truth is that non-verbal behaviour, emotions, and the unconscious control the way we communicate, and go around telling us everything about ourselves. Once again, I refer to the photos shown previously as corroboration of this idea.

Gestures have a strong cultural component, although the latest lines of research also investigate the genetic origin of some gestures, such as expressions of pride, triumph, and power. Illustrative gestures (which accompany verbal discourse and precede words by milliseconds) are closely linked to credibility. Thus, the information provided by this sort of communication is relevant in any communicative process, from the

most informal dialogue to the corporate world, or the communication of a country's Government with its citizens.

Non-verbal communication is a living and evolving process, just like oral language, it evolves and is influenced by other cultures, which implies changes in gesticulation and other elements of non-verbal language. The images and pictures presented in this paper have a high cultural component of the developed Western world, and this leads to the assumption that in some other cultures and other countries with a lower level of development, any other non-verbal signs might have a different meaning or simply be different from the ones presented in this article.

6. CONCLUSION

After a deeper knowledge and after the completion of this paper, non-verbal language, its position in the communicative process, the complete understanding of the messages sent and received, it is concluded that the knowledge and skillful command of non-verbal language, offers us new challenges in the world of communication. The person who has more information because he has been able to transmit it and to decode the information received, will have an advantage in any situation. Although the secret to success in professional and personal relationships lies in the ability to interact effectively, the most important language is not the spoken words you use, but the non-verbal signals or body language that is the use of body gestures, words and gestures for non-verbal communication that is often done unconsciously and without intention.

There can be two different things coming out of your mouth and what you express through your body language. When you say one thing and then mean another in your body language. With practice and study to improve non-verbal communication skills, one can convey and connect with others in a transparent way. Thus, non-verbal communication is an essential part of general human communication skills. However, people are often totally unaware of our non-verbal behaviour.

Compared to what is already spoken, a simple understanding of non-verbal communication techniques will help improve interaction with

others. Knowing these cues can be used to encourage people to speak up.

Although a lack of in-depth knowledge about non-verbal communication has been detected, it is true that there is a growing number of different papers and research on the subject. They are all very similar in their approach to the subject and in their conclusions. It is important to highlight the effort that some educational institutions are making so that this method of communication can be studied in educational centres at all stages of education.

7. ACKNOWLEDGMENTS

To all of those who have placed their trust in me. Special recognition to my parents, wherever they may be. My gratitude, respect, and love.

8. REFERENCES

El hakim López, S. (2021). Código no verbal. Alienta editorial.

Hernández Herrarte, M. y Rodríguez Escanciano, I. (2009). Investigar en comunicación no verbal: un modelo para el análisis del comportamiento kinésico de líderes políticos y para la determinación de su significación estratégica. Enseñanza & teaching: revista interuniversitaria de didáctica, 27(1), 61-94.

Mehrabian, A. (1971). Silent messages (Vol. 8, No. 152, p. 30). Belmont, CA: Wadsworth.

Mancera, A. M. C. (2019). Comunicación no verbal. In Guía Práctica de Pragmática del Español (pp. 206-215). Routledge.

Non-Verbal Communication: What are you actually saying? (s.f.). mapexpo.com.au. https://mapexpo.wordpress.com/2015/08/31/non-verbal-communication-what-are-you-actually-saying/

Patterson, M.L. (2011) Más que palabras: el poder de la comunicación no verbal – 1. edición. Barcelona: Editorial OUC.

Peter Drucker: Father of Modern Management | BillMoyers.com. (s.f.). BillMoyers.com. https://billmoyers.com/content/peter-drucker/

Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean?. Journal of Healthcare Management, 50(2), 83.

Stachl, C., Au, Q., et al. (2020). Predicting personality from patterns of behavior collected with smartphones. Proceedings of the National Academy of Sciences, 117(30), 17680–17687. https://doi.org/10.1073/pnas.1920484117

TEDx Talks. (2020, 3 de enero). Comunicación no verbal: que no te quiten el sitio |Sonia El Hakim | TEDxRuzafa [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Xr_I6qcd3Ns

Turner, R. (2006). Collins English Dictionary (7th ed.). New Library World, Vol. 107 (1/2), 81-83. https://doi.org/10.1108/03074800610639094

SECCIÓN III

FEMINISMO CRÍTICO

LA METÁFORA DEL CABALLO DE TROYA: LA PROMOCIÓN DE LA MARCA PERSONAL DISFRAZADA DE FEMINISMO. EL CASO DE 'MODERNA DE PUEBLO' Y 'FLAVITA BANANA' EN INSTAGRAM

INMACULADA SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales –en adelante RR.SS.– han producido cambios significativos en la manera de comunicarnos y "han favorecido la construcción de una nueva 'ágora' donde compartir ideas y formar opiniones" (Sosa Varcárcel et al., 2019, p. 2). Sin embargo, más allá de concebirse como espacios de relaciones, son escenarios en los que se crean y exponen identidades. La figura del/la *influencer* es la que lleva a la práctica esta realidad teniendo que ser capaz de crear una personalidad propia que se diferencie del resto. Así, este nuevo escenario ha de entenderse como un entorno óptimo en el que exponerse para ser mirados, seguidos y admirados y, para ello, resulta fundamental trabajar una identidad real, auténtica, diferente y privada de cualquier artificialidad, capaz de conectar con un público que prioriza estos valores (Aran Ramspott et al., 2018). En este sentido, Castelló Martínez y Pino Romero (2019) señalan que la estrategia digital de un/a *influencer* debe basarse en la interacción y, en consecuencia, pivotar en torno a la creación de un entorno colaborativo donde impere la cercanía con los/as seguidores/as, la transparencia y la inmediatez, para alcanzar así la confianza, la cual resulta vinculante a la par que se convierte en un elemento de valor (Montoya Vélez, 2020). Según Castelló Martínez y Pino Romero (2019), antes mencionados, "la credibilidad, la fiabilidad, la independencia, el estilo propio, la imaginación y la originalidad a la hora de ofrecer contenidos se convierten en componentes relevantes" (p. 38). Esta intencionalidad

conforma el carácter egocéntrico de las RR.SS., tendencia que "advierte de una identidad individualista basada en la competencia por adquirir reconocimiento" (Gas-Barrachina, 2019, p. 149).

Dentro de las redes sociales, Instagram "se concibe como uno de los canales de interacción, promoción y difusión más representativos de la esfera digital" (González-Carrion y Aguaded, 2020), ya que ofrece a sus usuarios/as la posibilidad de compartir y comentar imágenes y vídeos. Dadas sus características, junto con WhatsApp, es la red social con más frecuencia de uso (*Interactive Advertising Bureau* -IAB, 2021). Además, según el informe publicado por esta asociación, en el último año se ha convertido en la plataforma con mayor volumen de interacción y en la que se sigue a un mayor número de *influencers.* En cuanto al tipo de contenido publicado el trabajo de Sánchez-Labella Martín (2021) determina que los/as *instagrammers* más influyentes en el panorama español, según la Revista Forbes 2020, generan contenido basándose en la gastronomía, la moda, los videojuegos, el *lifestyle,* el turismo, la tecnología, el mundo *business,* el motor, el deporte y la belleza, por este orden. El estudio concluye que la difusión de contenido se basa en la perspectiva experiencial y/o comercial y que las publicaciones que tienen que ver con el sector femenino continúan perpetuando estereotipias al vincularse con la moda, el *lifestyle* y la belleza. Del mismo modo, y en cuanto a la representación de estereotipos de género, Cuenca et al. (2020) y Martínez-Navarro (2016) afirman su reproducción y perpetuación en Instagram.

A partir de estos datos, y desde una perspectiva feminista, conviene cuestionarse qué discurso en torno al feminismo y la representación de las mujeres se produce en las RR.SS. y, específicamente, teniendo en cuenta la influencia de los *social-media influencers* en la construcción de la identidad de sus seguidores (Ezzat, 2020) resulta interesante plantearse cuáles son los patrones de representación y comunicación que estos/as reproducen y transmiten.

1.1. Una aproximación al discurso feminista en las redes sociales.

El feminismo está tan de moda en la actualidad que resulta complicado saber si todo el mundo es feminista o si nadie lo es (Valenti 2014). Actualmente, en el contexto de la cuarta ola feminista (Aguilar Barriga, 2020; Brunet-Icart, 2020; Miyares, 2018) autoras como Flores y Browne (2017) afirman que los aspectos que conciernen al feminismo y las diferencias de género "se reformulan adoptando nuevos modos de expresión" (p. 159). Así pues, dadas las características de las RR.SS. y las posibilidades que brindan, estas se consolidan como un espacio propicio "para aportar un cambio de paradigma". Según Castells (2014) estas han favorecido el auge del feminismo en el contexto de la comunicación global y el desarrollo tanto de la participación como del activismo político y social (Catalina-García et al., 2019). Por su parte, Munro (2013) y Cochrane (2015) conciben el uso de las RR.SS. como un elemento decisivo que favorece la consecución de la solidaridad internacionalista del feminismo, alejada de postulados individualistas.

Aunque cada vez son más numerosas las publicaciones en torno a las RR.SS. digitales y las posibilidades que ofrecen, aquellas que se centran en el análisis desde la perspectiva de género son escasas y contradictorias. Investigaciones como las de Alvarado et al. (2020), Esquivel Domínguez (2019), Piña Rodríguez y González García (2018) y Rivero Santamarina y Larrondo Ureta (2016) coinciden en que estas plataformas ofrecen una oportunidad sin igual para acceder a la población, detectándose cierto activismo digital feminista en las redes, al que se refieren Tarullo y García (2020) como "hashtivismo feminista" (p. 31). Del mismo modo, Requena Aguilar y Borraz (2018) en referencia al movimiento #MeToo y Galarza Fernández et al. (2019), a raíz de la acción colectiva 'Las Periodistas Paramos', afirman que las RR.SS. digitales "permiten que el debate sobre los asuntos que afectan a las mujeres trascienda e involucre a nuevos actores comprometidos con la discusión pública" (p. 12). En contra, autores como Sádaba y Barranquero (2019) se muestran críticos con la verdadera autenticidad del movimiento feminista en RR.SS. En su trabajo publicado en 2019 critican la práctica del ciberfeminismo en Facebook, ya que "no incentiva el debate ni la

generación de comunidad, sino que más bien muestra contenidos, de manera unilateral e irregular, ciñéndose a un número limitado de participantes" (Sádaba y Barranquero, 2019, p. 18).

Si bien Nossel (2016), García Navarro (2018) y Martín García y Martínez solana (2019) afirman que las RR.SS. se están convirtiendo en espacios idóneos para lo que se conoce como 'artivismo' (activismo gráfico) y subrayan "la importante labor pedagógica que las artistas de corte feminista realizan sobre lo que es el feminismo", por su parte, Fernández Rincón (2019) se muestra crítico al respecto. El autor cuestiona el trabajo desempeñado por ilustradoras y diseñadoras en torno al Día Internacional de la Mujer (8 de marzo –en adelante 8M–); aunque "contribuyen con su talento a la reivindicación y el apoyo de causas como el feminismo, dada la difusión y alcance de sus publicaciones, estos trabajos sirven como elementos de autopromoción de su marca personal" (Fernández Rincón, 2019, p. 71).

Asimismo, Menéndez-Menéndez (2019) afirma que en las RR.SS. se está despertando un creciente interés por el discurso feminista, aunque prevalece un enfoque femenino individualista en un contexto neoliberal. Bajo la premisa de "convertir a las mujeres en individuos autónomos que luchan por el éxito personal y la autorrealización, con el ideal más alto que es el emprendimiento femenino" (Vintges, 2019, p. 2) y con la intención de visibilizar a las mujeres para aminorar la desigualdad de género mediante la confianza y la gestión de sí mismas (Gill y Elias, 2014), se observa cómo la mayoría de las *influencers* han creado una identidad propia. Desde una perspectiva de género, la intención de demostrar la autenticidad, la independencia y la individualidad femenina provoca que muchas trabajen en la línea del *personal branding* (Montoya-Vélez, 2020). Esta acción no es baladí, pues tal y como apuntan Caballero-Gálvez et al. (2017) "el desarrollo de una marca propia lleva consigo el entendimiento del 'Yo' como producto", además de que "la marca propia está validada por el contexto feminista y posibilita la conexión del empoderamiento de género con la actividad de consumo" (p. 359). En este planteamiento el cuerpo se posiciona como el elemento central. Si bien desde el punto de vista feminista la lucha contra la normalización y la cosificación del cuerpo de las mujeres resulta parte de la

crítica social (Mulvey, 1988), el actual movimiento sobre la libertad de elección nos lleva a repensar en un nuevo uso del cuerpo que vira hacia patrones propios de las representaciones posfeministas. Caballero-Gálvez et al. (2017) afirman que:

> El posfeminismo se consolida en los medios *mainstream* como lo que parece la única vía de representación femenina. Ostentado en numerosas ocasiones por iconos de la cultura popular, el posfeminismo se caracteriza por un efecto rebote contra el feminismo histórico […]. Los patrones de estas representaciones posfeministas están vinculados, por una parte, con la autenticidad, el éxito, la libertad de elección y el empoderamiento femenino y, por otra parte, con la agencia sexual de las mujeres y el uso que estas hacen de su cuerpo para conseguir privilegios (p. 356).

La descripción de este panorama acrecienta el interés por conocer qué mensajes se están lanzando a los principales usuarios/as de las RR.SS. (*millenials* –Generación Y– y *centennials* –Generación Z–) (IAB Spain 2021) en torno al feminismo como movimiento social y colectivo. Por ello, la figura de las *influencers* y sus verdaderas intenciones se ve cuestionada.

Para Ruiz-Gómez (2019) la aspiración principal de todos/as los/as *influencers* pasa por convertirse en 'macro *influencer'* (por encima de 500.000 hasta 1 millón –M– de seguidores), 'mega *influencer'* (más de 1M) o '*social media celebrity'* (por encima de los 10M de *followers*). Para ello, en ocasiones, sin una formación previa, estos/as generadores/as de contenidos se ven en la obligación de generar un discurso que tiene que ver con el compromiso y los movimientos sociales (Zeler et al., 2020), por ejemplo, el feminismo. Si a esto se le suma la presencia de marcas publicitarias que apoyan estas representaciones, la polémica está servida (Castelló Martínez y Pino Romero, 2017). Desde una perspectiva crítica, en esta nueva tendencia se vislumbra la metáfora del caballo de Troya: la confección de un mensaje consumista e individualista disfrazado de feminismo.

2. OBJETIVOS

Este estudio se centra en las ilustraciones de Raquel Córcoles y Flavia Álvarez-Pedrosa Puvrost expuestas en Instagram. Estas dos artistas, a través de sus respectivos perfiles ('Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana'), han creado sus respectivas marcas personales mediante, las cuales generan contenido de entretenimiento a partir de una serie de características que las identifican y las definen como ilustradoras. Por todo ello, el objetivo de este trabajo se centra en analizar la marca personal de ambas. A sabiendas del tradicional debate que enfrenta a las marcas y al feminismo, en este trabajo se propone, además, someter a estudio el contenido publicado por ambas ilustradoras desde la perspectiva del *femvertising* para conocer cómo cada una de ellas aborda la temática del feminismo desde su marca personal.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación sigue una metodología de corte cualitativo-descriptivo utilizando como herramienta de abordaje el análisis de contenido. El estudio se centra en las publicaciones realizadas por Raquel Córcoles y Flavia Álvarez-Pedrosa Puvrost por ser las dos ilustradoras feministas de habla hispana con mayor número de seguidores en Instagram a través de sus perfiles 'Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana' (1,7 millones la primera y 648.000 la segunda). La muestra está conformada por 276 publicaciones pertenecientes a ambos perfiles desde el 1 de enero de 2020 hasta el 31 de diciembre del mismo año. Se ha fijado esta horquilla temporal con la intención de conocer qué tipo de contenido han generado las dos *influencers* durante este año de pandemia a causa de la COVID-19 y, en especial, los meses de confinamiento. En este momento se ha de precisar que las publicaciones analizadas se centran exclusivamente en aquellas de tipo 'imagen fija' o 'sucesión de imágenes' (secuencia de imágenes en una misma publicación) publicadas en el *feed*[12] de ambos perfiles.

[12] El *feed* es el tablero que muestra las publicaciones de una cuenta en orden cronológico.

El proceso de análisis se realizará en dos partes, las cuales se describen a continuación.

Fase 1. Durante la primera fase se llevará a cabo la observación y análisis de las ilustraciones para poder concluir, en función de las temáticas tratadas, las características de la marca personal de 'Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana'.

Fase II. En este momento resulta interesante valorar si estas *instagrammers* contribuyen con el feminismo a través de sus respectivas marcas personales. Para ello, esta fase del estudio se apoya en el trabajo de Menéndez (2019) en el que propone una serie de variables a partir de los estudios de Becker-Herby (2016) y Porroche-Escudero (2017) con las que poder determinar si estamos ante una marca que contribuye con el feminismo. Estas variables son: 1) Utilización de la diversidad. 2) Elaboración de mensajes expresamente a favor de las mujeres. 3) Ruptura de los estereotipos o mandatos de género. 4) Minimización de la sexualidad. 5) Representación auténtica de las mujeres. 6) Fomento de la capacidad crítica para tomar decisiones. 7) Propuestas de un discurso propio frente al de la voz experta y exógena. 8) Información valiosa, relevante y efectiva. 9) Impulso de la conciencia individual y colectiva. 10) Activismo o impulso de la participación del público.

4. RESULTADOS

Tras realizar el análisis, a continuación, se exponen los resultados obtenidos según el proceso descrito supra.

En primer lugar, el análisis pasa por confirmar si 'Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana' pueden considerarse, cada una de ellas, una marca personal. Para ello, con la intención de realizar una descripción sólida, se toman como válidos los ítems expuestos en los trabajos de Arruda y Dixson (2007), McNally y Speak (2009), Ortega (2012) y Tenorio (2021), los cuales determinan en torno a qué debe basarse la creación y construcción de una marca personal.

***TABLA 1**. Elementos para construir una marca personal*

Arruda y DixSon (2007)	Fortaleza, habilidades, valores, pasiones, motivación, posicionamiento, promesa, relaciones y autenticidad.
McNally y Speak (2009)	Competencia, estándares y estilo.
Ortega (2012)	Creencias, valores, fortalezas y habilidades y autenticidad.
Tenorio (2021)	Originalidad, valores, sentimiento y mensaje en función del público al que se dirige.

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos de los autores citados

A raíz de estos ítems, que se comparten con los de cualquier marca corporativa, Raquel Córcoles inventa un personaje (Moderna de Pueblo) para dar vida a su diario virtual. Se trata de un personaje de cómic que terminó siendo su *alter ego.* Fue tal el éxito cosechado en las redes sociales, las cuales utilizó para promocionar su trabajo, que este personaje se convirtió en la protagonista de su propio perfil en Instagram. Así, diseña su propia marca personal (Moderna de Pueblo) basándose en la creación de una serie de personajes que dan vida a las escenas que representa en sus ilustraciones. De este modo, la artista consigue una ventaja diferencial que le permite posicionarse alejándose de su competidora más directa ('Flavita Banana'). Desde el punto de vista narrativo, 'Moderna de Pueblo' ha logrado diseñar un estilo propio. Trata escenas que se basan en temas y problemáticas sociales y cotidianas que afectan a su público objetivo (*millennials* –generación Y– y *centennials* –generación Z–) y lo hace de manera crítica empleando, en ocasiones, el humor, la parodia y la burla. Sus publicaciones reflejan frescura, activismo y creatividad, características que se intuyen como propias de la personalidad de la artista. El lenguaje utilizado es sencillo, directo, coloquial y naturalizado, de manera que los/as seguidores/as se sientan identificados/as; a veces, incluso usa emoticonos con los que acompañar al texto y otorgar mayor expresividad. Además de todo ello, la frecuencia de publicaciones y la actualización temática, según lo que va aconteciendo en la sociedad, supone un valor más que contribuye a la generación de *engagement* (compromiso) y fidelización de sus *followers* (seguidores/as).

Por su parte, Flavia Álvarez-Pedrosa Puvrost ha creado su marca personal 'Flavita Banana' valiéndose de su profesión como ilustradora

especializada en la viñeta. Con la intención de alcanzar mayor visibilidad sus dibujos expresan y se refieren a las relaciones humanas, el feminismo y la política. La crítica social y el acento reivindicativo, sustentado en la denuncia, se constituyen como los elementos identificativos y diferenciadores de esta artista. En su trabajo, si bien el humor está presente en algunos casos, no es el eje vertebrador en la narrativa descrita. En esta ocasión, los/as seguidores/as consumen entretenimiento a través de una serie de personajes que carecen de identidad y una representación actancial sustantiva. En este caso, en sus viñetas imperan los trazos con tinta negra sobre fondo blanco otorgando así más relevancia a un mensaje bañado en la ironía y el sarcasmo que inundan su obra, diferenciándose así de las demás ilustradoras.

Sus ilustraciones se extienden al periódico *El País* y a las revistas *Mongolia* y *Píkara Magazine* con las que colabora asiduamente. Así, 'Flavita Banana' logra posicionarse y ser reconocida por su público a través de una identidad de marca bien definida y diferenciada capaz de ser reconocida por su público independientemente del medio en el que exponga sus trabajos.

Una vez analizados ambos perfiles y obtenidos los datos que justifican que ambas artistas han logrado crear su propia marca personal, la fase de observación ha permitido saber que durante la franja de tiempo estipulada en este estudio ambas artistas coinciden, aproximadamente, en el número de ilustraciones (137 'Moderna de Pueblo' y 139 'Flavita Banana'). La observación del contenido ha permitido construir un tesauro que aglutina las temáticas más frecuentadas por las ilustradoras. Las clasificaciones del tesauro por ordenación alfabética son las siguientes: 1) cuidado personal, 2) feminismo, 8M, sororidad, igualdad, empoderamiento y referencias teóricas (literarias feministas), 3) productos, publicidad, promoción y marketing, 4) salud, autoestima y aceptación, 5) sexo, amor y relaciones sentimentales, 6) trabajo, empleo y tareas domésticas, 7) violencia, machismo, homofobia, lesbofobia y transfobia y 8) otros temas.

En el caso de 'Moderna de Pueblo', la mayor parte de sus publicaciones (45 en total) se crean para promocionar o dar a conocer productos y/o marcas comerciales. Resulta llamativo cómo diez de estas ilustraciones

van destinadas a la promoción de sus propios productos (agenda, libro 'Idiotizadas' o sus propios *stickers*). El resto de las marcas son habituales de un uso cotidiano y de ocio como, por ejemplo: detergente Dixan, marca de bebidas (Gordons, Lipton o Mahou 0,0), Buger King, Nike, Agrado Cosmetic y Plátanomelón. Además, promociona alguna serie de la plataforma Netflix, programas como el Talent Woman Málaga, así como los perfiles de otros/as *instagrammers.*

En segundo lugar, las publicaciones más frecuentes son, por un lado, las relacionadas con el cuidado personal (18 publicaciones). Estas tratan los problemas relacionados con el cuerpo femenino ('el problema con tu cuerpo lo tienes en la cabeza', 'cuidado físico-celulitis', 'cuidado del cabello y la piel', 'liberación del cuerpo' y 'menstruación'). Por su parte, se detecta el mismo número de ilustraciones (18) para tratar la violencia, el machismo, la homofobia, lesbofobia y la transfobia. En este caso las ilustraciones exponen temas que tienen que ver con la justicia y casos reales acontecidos (caso 'La Manada' y 'Laura Luelmo'), los abusos de poder, lecciones básicas de una trans para los heteros, confusiones sobre la bisexualidad, piropos callejeros y la grabación de relaciones sexuales. También se han detectado 18 publicaciones que tienen que ver con el feminismo, el 8M, la sororidad, la igualdad, los derechos, el empoderamiento y referencias teóricas de literarias feministas. En esta ocasión los temas tratados tienen que ver con los estereotipos, el techo de cristal, la amistad entre chicas, el apoyo de los hombres al 8M y referentes como Frida Kahlo o la ruptura del rol de princesas en los cuentos Disney.

En un tercer nivel se localizan 15 publicaciones que tienen que ver con la salud, la autoestima y la aceptación (la autoestima de las mujeres en relación con sus cuerpos, el vínculo de inestabilidad emocional y la menstruación y los dramas femeninos).

En cuarto lugar, se ubican las publicaciones que tienen que ver con el sexo, el amor y las relaciones sentimentales (14). Trata temas de amor y desamor, la normalización del sexo oral, así como las relaciones familiares y en pareja.

Finalmente, se localiza ocho publicaciones puntuales que abordan temas diversos (digitalización, ocio, Navidad, vagancia, pandemia COVID-19) y tan solo dos que hablan sobre el trabajo y las tareas domésticas.

TABLA 2. *Temáticas en las publicaciones de 'Moderna de Pueblo'*

Moderna de Pueblo Número de publicaciones: 137	
Temáticas	Número de publicaciones
Productos, publicidad, promoción y marketing	45
Cuidado personal	18
Violencia, machismo, homofobia, lesbofobia y transfobia	18
Feminismo, 8M, sororidad, igualdad, empoderamiento y referencias teóricas (literarias feministas)	18
Salud, autoestima y aceptación	15
Sexo, amor y relaciones sentimentales	14
Trabajo, empleo, tareas domésticas	2
Otros temas	8

Fuente: elaboración propia

En el caso de 'Flavita Banana' se detecta que la mayoría de sus publicaciones (43) tratan sobre la publicidad y la venta de sus propias ilustraciones, así como la promoción de otros/as *instagrammers,* los cuales realizan trabajos que critican la realidad social. Por ejemplo: el tema de la libertad y la protección de las mujeres (@totem y @contorno_urbano), la política y los políticos (@sergi_moreso), feministas comprometidas con la causa (@quintanita y @mariahesse), el avance feminista (@lamaletadeportbou) y la justicia (@bcnmes). Asimismo, hace promoción de sus propios trabajos al mencionar otros perfiles de Instagram con los que realiza colaboraciones. En esta línea, las ilustraciones más frecuentes, al igual que las anteriores, tratan temas sociales como el uso de armas, el medio ambiente, el egocentrismo de nuevas generaciones, la soledad de los mayores, el suicidio escolar, entre otros temas, mencionando en todas ellas @el_pais (perfil del conocido diario *El País*). En esta ocasión en ningún momento se detecta la presencia de marcas comerciales.

En segundo lugar, se detecta que el siguiente volumen de publicaciones más numeroso es el que tiene que ver con el sexo, el amor y las relaciones sentimentales (29 publicaciones en total). En estas ilustraciones 'Flavita Banana' trata el tema del amor y las relaciones personales, de familia y de pareja, el miedo a las relaciones, las relaciones tóxicas, la complicidad en la pareja, la erección masculina, salir de fiesta vs. follar y el *sexting*.

En un menor número de publicaciones trata temas que tienen que ver con la salud, la autoestima y la aceptación (18 ilustraciones) y lo hace a través de viñetas que hablan sobre la felicidad en las pequeñas cosas, la reflexión de las mujeres en los probadores de ropa, el paso del tiempo, el optimismo, dedicarse tiempo a uno mismo, el chantaje emocional, así como la monotonía en tiempos de pandemia.

En un cuarto nivel se posicionan las ilustraciones que representan temas relacionados con la violencia, el machismo, la homofobia, la lesbofobia y la transfobia (16 ilustraciones). Se dibuja el egocentrismo masculino, los prejuicios sexistas, el fascismo, la violencia machista, el miedo de las mujeres a caminar solas por la calle (son viñetas que tienen que ver, en algunos casos, con hechos reales acontecidos en España).

Por otro lado, son 14 las publicaciones que hablan del feminismo, el 8M, la sororidad, la igualdad, el empoderamiento y las referencias teóricas con literarias feministas (se trata el triunfo del feminismo, la no maternidad, la legalización o no del aborto y la lucha colectiva).

Por último, son nueve las publicaciones que plantean situaciones relacionadas con la vida laboral y las tareas domésticas (reuniones de trabajo, las tareas domésticas propias de las mujeres y la desconexión del trabajo durante el fin de semana), ocho las que exponen sobre temas diversos (situaciones de la vida cotidiana, la ecología, el bien y el mal, la política y el trato animal) y dos las que se refieren al cuidado personal (la forma de las piernas femeninas y la forma del cuerpo y el consumo cerveza).

TABLA 3 *Temáticas en las publicaciones de 'Flavita Banana'*

Flavita Banana Número de publicaciones: 139	
Temáticas	Número de publicaciones
Productos, publicidad, promoción y marketing	43
Sexo, amor y relaciones sentimentales	29
Salud, autoestima y aceptación	18
Violencia, machismo, homofobia, lesbofobia y transfobia	16
Feminismo, 8M, sororidad, igualdad, empoderamiento y referencias teóricas (literarias feministas)	14
Trabajo, empleo, tareas domésticas	9
Otros temas	8
Cuidado personal	2

Fuente: elaboración propia

Una vez obtenidos estos datos, la segunda fase del estudio se centra en valorar si tanto 'Moderna de Pueblo' como 'Flavita Banana' están comprometidas con el feminismo. Para ello, en primer lugar, es necesario justificar que ambas ilustradoras se consideran artistas que tratan de erradicar el feminismo a través de sus ilustraciones. Si bien el análisis previo (realizado en la fase I) da muestra de que en ambos casos las ilustradoras analizadas tratan el tema del feminismo en mayor o menor medida, a nivel de reconocimiento social ambas se identifican por su compromiso y reivindicación feminista. En el caso de 'Moderna de Pueblo' Raquel Córcoles publicó su primer libro llamado 'Coño Dramas', un cómic que "atufa a feminismo y solo habla de cosas de chicas […] feminismo, mujeres, maternidad y lucha en el ámbito laboral"[13]. Poco después, la autora publica 'Idiotizadas, un cuento de empoderadas'. Se trata de un libro "muy atado al feminismo en el que narra con humor los dilemas de su generación"[14]. Según otras publicaciones, "Moderna de Pueblo está creando imágenes que se convertirán en iconos del

[13] https://www.divinity.es/cooltura/moderna-de-publo-instagram-creadora-raquel-corcoles-entrevista-feminismo_18_3056295318.html

[14] https://www.huffingtonpost.es/2017/11/29/moderna-de-pueblo-estamos-reivindicando-cosas-muy-sensatas-y-nos-llaman-feminazis_a_23289996/

feminismo que hablan directamente a la juventud y con el que pueden sentirse identificadas las personas más mayores […] las viñetas permiten ver la realidad con perspectiva feminista”[15].

Por su parte, y sabiendo que la temática feminista es una de las principales en los trabajos de Flavia, la artista declara en una entrevista: “si yo sé de qué va el feminismo voy a intentar ayudar con el lenguaje del humor en mis viñetas al máximo número posible de chicas para que puedan verlo de la misma forma que yo: agradable, fácil y que solo te aporte ventajas ser feministas”[16].

Ahora bien, con estos datos: ¿pueden considerarse ‘Moderna de Pueblo’ y ‘Flavita Banana’ marcas comprometidas con el feminismo y su movimiento? Los trabajos de Menéndez Menéndez (2019) sobre *femvertising* y su propuesta metodológica basada en la de Becker-Herby (2016) y Porroche-Escudero (2017) servirá de base para el desarrollo de esta fase del estudio.

Descripción de las variables, según el trabajo de Menéndez Menéndez (2019, p. 95), y su aplicación a cada caso.

1) Utilización de la diversidad: al igual que el feminismo contemporáneo que es interseccional, en esta publicidad las mujeres deben ser diversas en cuanto a edad, el tamaño de su cuerpo y origen étnico. Por ello, la *femvertising* abandona el cuerpo normativizado de los personajes presentes en los anuncios.

[15] https://elfeminismo.com/moderna-de-pueblo/

[16] Entrevista a Flavita Banana en Gatopardo. Enlace web: https://gatopardo.com/arte-y-cultura/flavita-banana-ilustraciones-gran-salon-mexico/

***TABLA 4**. Variable 'Utilización de la diversidad'*

Moderna de Pueblo	Los personajes representados se mantienen en la misma horquilla de edad (20 y 35 años). En la mayoría de los casos los cuerpos representados son delgados, salvo en el caso del personaje 'la Gordinieves'. La diversidad étnica se representa en contadas ocasiones, la más frecuente es la caucásica.
Flavita Banana	Los personajes representados varían en edad y en lo que a la diversidad de cuerpos se refiere. En cuanto al origen étnico: las viñetas se publican en blanco y negro, por lo que resulta complejo determinar este ítem.

Fuente: elaboración propia

2) Elaboración de mensajes expresamente a favor de las mujeres: deben ser inspiradores e inclusivos, que refuercen lo positivo, buscando sentimientos de confianza y autoafirmación. La *femvertising* rechaza mensajes en los que el producto es la solución a los problemas que tiene la consumidora.

***TABLA 5**. Variable 'Elaboración de mensajes expresamente a favor de las mujeres'*

Moderna de Pueblo	No todas las viñetas expresan mensajes a favor de las mujeres. Tal y como se vio en la fase I, solo 18 de 137 estaban ligadas a temas feministas. En estos casos, el tratamiento del mensaje es, la mayoría de las veces, neutro o negativo, pues no propone una visión positiva. A veces incentiva la compra de sus productos (Coñodrama e Idiotizadas) para conocer cómo sus personajes se enfrentan a situaciones incómodas.
Flavita Banana	No todas las viñetas expresan mensajes a favor de las mujeres. Tal y como se vio en la fase 1, solo 14 de 139 estaban ligadas a temas feministas. En estos casos, los mensajes son en positivo.

Fuente: elaboración propia

3) Ruptura de los estereotipos o mandatos de género: desafío frente a lo que el patriarcado considera que las mujeres o las niñas "deben ser". La *femvertising* utiliza escenarios que rompen los estereotipos, por lo que es raro que se usen mujeres en el espacio doméstico o ejerciendo tareas típicamente femeninas. Por el contrario, suelen aparecer en ambientes competitivos, de ocio, atléticos, profesionales o bien neutros.

***TABLA 6**. Variable 'Ruptura de los estereotipos o mandatos de género'*

Moderna de Pueblo	Los escenarios son diversos. Si bien en su mayoría son neutros estos se combinan con espacios domésticos, de ocio e incluso laboral.
Flavita Banana	Igualmente, los espacios son diversos: neutros, domésticos, de ocio y laboral.

Fuente: elaboración propia

4) Minimización de la sexualidad: se trata de negar "la mirada masculina" habitual del sexismo publicitario. En la *femvertising* se exhibe el cuerpo, se realiza de forma mucho más natural, sin exagerar la apariencia con poses sexuales o sofisticaciones estéticas.

***TABLA 7**. Variable 'Minimización de la sexualidad'*

Moderna de Pueblo	En ocasiones se dibujan personajes que se muestran con poca ropa (ropa de baño o ropa interior femenina) con poses sensuales: haciendo un selfie o pose 'perreo'.
Flavita Banana	En ningún caso el cuerpo femenino aparece sexualizado.

Fuente: elaboración propia

5) Representación auténtica de las mujeres: esta variable se refiere a todos los aspectos publicitarios, desde el talento, el producto, la ambientación o el estilo. En la *femvertising,* el mensaje de la campaña debe sentirse real y en sintonía con el producto anunciado. En nuestro caso, esta variable se aplicaría al mensaje general que se transmite a través de estos perfiles de Instagram. Con ello, los y las seguidores/as de estos perfiles esperan que la marca personal sea consecuente con las mujeres más allá de la campaña publicitaria.

***TABLA 8**. Variable 'Representación auténtica de las mujeres'*

Moderna de Pueblo	Si bien el mensaje que se transmite es el de normalizar, a través del humor, diversas situaciones que viven las mujeres tanto a nivel de amistad, profesional, íntimo y/o de pareja, la marca de 'Moderna de Pueblo' no lleva a cabo tareas complementarias al perfil de Instagram en aras del feminismo. Se ha de comentar que sus productos (libros, agendas…) se presentan como un aporte más al mensaje tratado en la red social.
Flavita Banana	En este caso, 'Flavita Banana' extiende su compromiso más allá del perfil de Instagram en sus colaboraciones con otras publicaciones donde expone sus trabajos y, por tanto, logra llegar a otro público.

Fuente: elaboración propia

6) Fomento de la capacidad crítica para tomar decisiones: las mujeres representadas son conscientes de su situación de responsabilidad o culpa y tratan de descargarse de ella.

***TABLA 9.** Variable 'Fomento de la capacidad crítica para tomar decisiones'*

Moderna de Pueblo	Los personajes femeninos son conscientes de las distintas situaciones a las que están sometidas por el hecho de ser mujeres.
Flavita Banana	En algunos casos se cuenta cómo los personajes femeninos son conscientes de determinadas situaciones y así lo expresan a modo de denuncia.

Fuente: elaboración propia

7) Propuestas de un discurso propio frente al de la voz experta y exógena: los prescriptores del producto se convierten en una voz crítica que culpabiliza a la consumidora animándola a elegir un tipo de consumo concreto para solucionar sus problemas.

TABLA 10. *Variable 'Propuestas de un discurso propio frente al de la voz experta y exógena'*

Moderna de Pueblo	En algunas viñetas se expone la compra de algunos de sus productos para continuar la historia de sus personajes. La adquisición del producto permite conocer diversas situaciones vividas por los personajes, aportando así más posibilidades de conocer otras situaciones por las que puede pasar el/la seguidor/a y cómo enfrentarse a ellas desde el humor.
Flavita Banana	No se da en ningún caso.

Fuente: elaboración propia

8) Información valiosa, relevante y efectiva: la publicidad se apoya en argumentos en esencia emocionales y no tanto racionales, por lo que no se suele encontrar información científica o auténtica relevante, salvo en los productos de alimentación.

TABLA 11. *Variable 'Información valiosa, relevante y efectiva'*

Moderna de Pueblo	En algunos casos se indica cómo proceder ante determinadas situaciones que afectan a las mujeres. En ocasiones lo hace a través de marcas de productos.
Flavita Banana	No se detecta en ningún caso.

Fuente: elaboración propia

9) Impulso de la conciencia política, no solo individual sino colectiva: para concienciar que las mujeres no están solas.

TABLA 12. *Variable 'Impulso de la conciencia política, no solo individual sino colectiva'*

Moderna de Pueblo	No se da en ningún caso.
Flavita Banana	Ídem

Fuente: elaboración propia

10) Activismo o impulso de la participación del público: esta variable se centra en el concepto de *prosumidor* en la *femvertising.* Se trata de establecer propuestas de diversas fórmulas de participación en aras del feminismo.

TABLA 13. *Variable 'Activismo o impulso de la participación del público'*

Moderna de Pueblo	En ocasiones se insta al público a comentar situaciones personales.
Flavita Banana	No se da en ningún caso.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, se ha de confirmar que tanto Raquel Córcoles como Flavia Álvarez-Pedrosa Puvrost han construido sus respectivas marcas personales y son expuestas en los perfiles de Instagram conocidos como 'Modena de Pueblo' y 'Flavita Banana', pues ambas cumplen con los elementos necesarios para la creación de una marca propia según Arruda y Dixson (2007), McNally y Speak (2009), Ortega (2012) y Tenorio (2021). Una vez confirmado este punto de partida, la primera fase ha permitido observar que los resultados obtenidos coinciden con las investigaciones de Nossel (2016), García Navarro (2018) y Martín García y Martínez solana (2019) al considerar la red social Instagram como una plataforma idónea para contribuir con el feminismo a través del arte, en este caso, con las ilustraciones creadas por ambas artistas. Este hecho confirma la tendencia del activismo feminista en los espacios digitales, tal y como afirma Alvarado et al. (2019), Arias Rodríguez y Sánchez Bello (2017), Esquivel Domínguez (2019), Piña Rodríguez y González García (2018) y Rivero Santamarina y Larrondo Ureta (2016).

A pesar de estos datos, que bien resultan plausibles, conviene preguntarse ¿en qué medida y de qué forma dicho activismo feminista está presente en estos espacios? Si bien es cierto que ambas ilustradoras tratan el tema del feminismo, los datos demuestran que la temática más frecuente tiene que ver con la publicidad, la promoción y el marketing de algunos productos; en el caso de 'Moderna de Pueblo' algunos son productos con su propia marca. Según el tesauro creado, los temas relacionados con el feminismo, el 8M, la sororidad, la igualdad, el empoderamiento y las referencias teóricas vinculadas con literarias feministas ocupan la cuarta posición en el caso de 'Moderna de Pueblo' y la quinta en 'Flavita Banana'.

Con todo ello, y aunque se alaba el trabajo de ambas ilustradoras, esta información lleva al presente estudio a posicionarse al lado de la crítica realizada por Fernández Rincón (2019) quien defiende que los/as *influencers,* aprovechando el grado de difusión de sus contenidos (se ha de recordar que 'Moderna de Pueblo' cuenta con 1,7 millones de seguidores y 'Flavita Banana' con 648 mil.), recurren al feminismo como una temática más por ser un ámbito de interés social que en su tratamiento denota concienciación y compromiso de quien lo publica y que, a la vez, sirve de autopromoción de su propia marca.

Dicho esto, la segunda fase del análisis demuestra que la marca personal de 'Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana' no siguen la estrategia del *femmvertising.* El análisis ha permitido saber que algunas de las variables no se cumplen: no existe una diversidad extendida en concepto racial, aspectos etarios, ni variedad corporal. Los temas que conciernen al feminismo no se tratan en positivo y cuando lo hacen se trabajan a través de la compra de algún producto (en este caso cualquier producto de 'Moderna de Pueblo'). Los espacios en los que se insertan la temática no son competitivos, sino más bien neutros y, en ocasiones, tradicionales. La sexualización de los personajes femeninos aparece, en ocasiones, entre las ilustraciones de 'Moderna de Pueblo' y tampoco se impulsa una conciencia colectiva ni se trabajan otras propuestas alternativas que permitan el desarrollo de un activismo más real.

6. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados alcanzados se plantea un debate crítico sobre las iniciativas digitales que abanderan el feminismo de las que subyacen e imperan lógicas neoliberales más propias del marketing comercial con una clara intención lucrativa. Se cuestiona hasta qué punto 'Moderna de Pueblo' y 'Flavita Banana' son marcas personales que están comprometidas con el feminismo o si por el contrario están subyugadas por las lógicas del mercado en su clara intención por conseguir un mayor número de seguidores/as.

Tras conocer cuáles son los mensajes más frecuentes se puede observar cómo se trata de promover el activismo feminista desde las

especificidades del capitalismo. Por ello, los datos obtenidos permiten concluir que la mayor parte de lo que cuentan estas marcas personales, en el periodo estudiado, se aleja de los principios feministas, por lo que el feminismo parece instrumentalizado.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio se enmarca en el proyecto "*Produsage* juvenil en las redes sociales y manifestaciones de las desigualdades de género: nuevas formas de violencia". Referencia: FEM2017-83302-C3-2-P

8. REFERENCIAS

Aguilar-Barriga, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris,* 5 (2), 121-146.

Alvarado, M., Cruz-Hernández, D. T. y Coba-Mejía, L. (2020). Feminismos en movimientos en América Latina y el Caribe, Intersecciones entre pensamiento y acción política. *MILLCAYAC-Revista Digital de Ciencias Sociales*, *6* (11), 11-24.

Aran-Ramspott, S., Fedele, M. y Tarragó, A. (2018). Youtuber's social functions and their influence on pre-adolescence. *Comunicar*, 57, 71-80.

Arruda, W. & Dixson, K. (2007). *Career Distinction: Stand Out by Building Your Brand*. John Wiley & Son Inc.

Becker-Herby, E. (2016). *The Rise of Femvertising: Authentically Reaching Female Consumers.* Twin Cities.

Brunet-Icart, I. (2020). La cuarta ola del feminismo. *Revista Internacional de Organizaciones*, □□, 403-420.

Caballero-Gálvez, A., Tortajada, I. y Willem. C. (2017). Autenticidad, marca personal y agencia sexual: el posfeminismo lésbico en YouTube. *Investigaciones Feministas*, *8*(2), 353-368.

Castells, M. (2014). El poder de las redes. *Vanguardia dossier*, 50, 6-13.

Castelló Martínez, A. y Pino Romero, C. (2017). La estrategia publicitaria basada en influencers: el caso de smartgirl by Samsung. En A. Castelló-Martínez y C. Pino Romero (Eds.), *Publicidad y Convergencia Mediática. Nuevas estrategias de comunicación persuasiva* (pp. 116-146). Egregius.

Castelló-Martínez, A. y Pino-Romero, C. (2019). De la publicidad a la comunicación persuasiva integrada: estrategia y empatía. *Revista de Comunicación*, 20 (1), 290-291.

Catalina-García, B., García-Jiménez, A. y Menor-Sendra, J. (2019). Social and political engagement of university students in the digital sphere: Uses of social networks for citizen participation. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 60, 25-41.

Cochrane, K. (2014). *All the rebel women. The rise of the fourth wave of feminism*. Guardian Books.

Cuenca, S., Espinoza, J. y Bonisoli, L. (2020). Engagement en Instagram, ¿un asunto de género? *Revista Espacios*, 41 (17), 18-23.

Esquivel-Domínguez, D. (2019). Construcción de la protesta feminista en hashtags: aproximaciones desde el análisis de redes sociales. *Comunicación y Medios*, 40, 184-198.

Ezzat, H. (2020). La perspectiva de género por los patrones de representación y comunicación de los/las influencers. *Catalan Journal of Communication & Cultural Studies*, □□(1), 119-133.

Fernández-Rincón, A. R. (2019). Artivismo y co-creación: la comunicación digital en la huelga feminista del 8M. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 5, 56-74.

Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, □□(1), 147-160.

Gas-Barrachina, S. (2019). ¿En qué contribuye el feminismo producido en las redes sociales a la agenda feminista? *Dossiers Feministes,* 25, 147-167.

Galarza-Fernández, E., Castro-Martínez, A. y Sosa-Varcárcel, A. (2019). Medios sociales y feminismo en la construcción de capital social: la red estatal de comunicadoras en España. *Anàlisis,* 61, 1-16.

García-Navarro, N. (2018). Pinceladas con nombre de mujer: el humor gráfico y sus ilustradoras. *Aularia. Revista Digital de Comunicación, 7*(1), 109-116.

Gill, R. y Elias, A. (2014). Awaken your incredible: love your body discourses and postfeminist contradictions. *International Journal of Media & Cultural Politics,* □□(2), 179-188.

González-Carrion, E. L. y Aguaded, I. (2020). Engagement y evolución de instagrammers hispanohablantes de moda. *Revista Latina de Comunicación Social*, 77, 231-252.

Interactive Advertsing Bureau Spain (IAB Spain) (2021). *Estudio de redes sociales* □□□.

Martín García, M.T. y Martínez Solana, M.Y. (2019). Mujeres ilustradoras en Instagram. Las influencers digitales más comprometidas con la igualdad

de género en las redes sociales. *Revista Internacional de Cultura Visual, 6*(2), 59-68.

Martínez-Navarro, G. (2016). Instagram como herramienta de comunicación: ¿alimentan las 'instagrammers' los estereotipos femeninos? Aplicación al sector de la moda. En J. Díaz-Cuesta, M.E. Del Valle-Mejías y M. Linares-Herrera (Coord.), *Innovación universitaria: Digitalización y excelencia en contenidos* (pp. 505-518). McGraw-Hill Interamericana de España.

McNally, D. y Speak, K. (2009). *Sea su propia marca destacando entre la multitud*. Gestión 2000.

Menéndez-Menéndez, M. I. (2019). ¿Puede la publicidad ser feminista? Ambivalencia e intereses de género en la femvertising a partir de un estudio de caso: Deliciosa Calma de Campofrío. *Revista de Estudios Sociales*, 68, 88-100.

Miyares, A. (2018). La "Cuarta ola" del feminismo, su agenda. *Tribuna Feminista*. https://tribunafeminista.elplural.com/2018/03/la-cuarta-ola-del-feminismo-su-agenda/.

Montoya-Vélez, J. M. (2020). *De personajes reconocidos a marcas personales: aproximación exploratoria al personal branding*. [Trabajo Final de Grado]. Colombia: Universidad EAFIT.

Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo*. Episteme.

Munro, E. (2013). Feminism: A Fourth Wave? *Political Insight*, (2), 22-25.

Nossel, S. (2016). Introduction: On "Artivism" or Art's Utility in Activism. *Social Research: An International Quarterly*, *8*(1), 103-105.

Ortega, A. (2012). *Marca personal: Cómo convertirse en la opción presente.* ESIC Editorial.

Piña-Rodríguez, A. y González-García, R. (2018). La incidencia de la acción colectiva feminista virtual en las respuestas del Estado a la violencia de género en México. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 13, 28-37.

Porroche-Escudero, A. (2017). Análisis crítico de las campañas de prevención del cáncer de mama. En A. Porroche-Escudero, G. Coll-Plana y C. Riba (Eds.), *Cicatrices (in)visibles. Perspectivas feministas sobre el cáncer de mama* (pp. 57-69). Bellaterra.

Requena, A. y Borraz, M. (2018). El movimiento #MeToo, corazón de una nueva ola feminista que pone el foco en la violencia sexual. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/movimiento-MeToo-corazonfeminista-violencia_0_821368506.html

Rivero-Santamarina, D. y Larrondo-Ureta, A. (2016). La actividad de las publicaciones feministas en red: retos para la transmisión de la cultura feminista en España. *Revista Teknokultura*, □□(1), 117-140.

Ruiz-Gómez, A. (2019). Fama y fortuna digital en la era de las redes sociales: Una clasificación de los influencers en las redes sociales´. *aDResearch ESIC*, 19, 8-29.

Sádaba, I. y Barranquero, A. (2019). Las redes sociales del ciberfeminismo en España: Identidad y Repertorios de Acción. *Athenea Digital*, □□(1), 1-24.

Sánchez-Labella Martín, I. (2021). Los influencers en Instagram, la cara visible de las marcas. La creación de contenido publicitario y su estudio desde la perspectiva de género. En J. Sierra Sánchez y A. Barrientos Báez (Coord.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital* (pp. 453-469). McGrawHill.

Sosa-Varcárcel, A., Galarza-Fernández, E. y Castro Martínez, A. (2019). Acción colectiva ciberactivista de 'Las Periodistas paramos' para la huelga feminista del 8M en España. *Comunicación y Sociedad,* 1-24.

Tarullo, R. y García, M. (2020). Hashtivismo feminista en Instagram: #NiñasNoMadres from @actrices.argentinas. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 6, 31-54.

Tenorio David, L.E. (2021). Exposición de marca personal por medio de redes sociales. *Tendencias,* □□(2), 107-129.

Valenti, J. (2014). When everyone is a feminist, is anyone? *The Guardian*.http://www.theguardian.com/commentisfree/2014/nov/24/when-everyone-is-a-feminist.

Vintges, K. (2019). Feminism versus neoliberalism: women's freedom practices in world perspective. *Cad. Pagu*, 56, 2-10.

Zeler, I., Aguilera-Morilla, C., y Oliveira, A. (2020). La comunicación de los activistas en Instagram: el caso de los influencers de habla hispana. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, □□(2), 26-43.

LA ETNOGRAFÍA DIGITAL EN CLAVE FEMINISTA: PRINCIPALES DEBATES, BUENAS PRÁCTICA E INVESTIGACIONES APLICADAS

SALOMÉ SOLA-MORALES
Universidad de Sevilla

SANDRA ARENCÓN-BELTRÁN
Universidad de Sevilla

CORA CUENCA-NAVARRETE
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la etnografía digital ha ido readaptándose a nuevos objetos de estudio contemplando las posibilidades y dificultades que se dan a la hora de investigar Internet, las redes sociales y el uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos. En este sentido, emergen nuevas conceptualizaciones que ponen en cuestión o matizan las formas tradicionales de aplicar esta metodología de herencia antropológica al estudio de lo digital. A este respecto, es preciso replantear la forma en que diseñamos una investigación, cuestionando la posición de poder que adquirimos como investigadoras sociales, así como el modo en que nos relacionamos e interactuamos con la tecnología.

Los objetivos principales de esta investigación son problematizar las aportaciones más relevantes sobre esta técnica de investigación en clave feminista y proponer buenas prácticas y retos de futuro para seguir avanzando en la investigación de Internet y las redes sociales, desde una perspectiva crítica feminista y cuestionando las formas de poder y las lógicas desiguales que se reproducen y perpetúan en el ciberespacio.

Partiendo de la propuesta de Sara Pink et al. (2016) y en conversación con publicaciones recientes, se sintetiza el estado del arte de las últimas

investigaciones prácticas más relevantes realizadas en la materia. Se defiende un enfoque no-digital-céntrico que incorpore el análisis y la observación de actividades mediadas y atravesadas por lo tecnológico, enmarcando lo digital dentro de un contexto social y cultural más amplio. Consideramos que solo así es posible interpretar el impacto de lo digital sobre las experiencias, las relaciones, las percepciones, las identidades, los sentires, los afectos y construir un proceso colaborativo y reflexivo, que ponga el foco en las prácticas, las dinámicas y pueda captar las intersecciones entre lo cultural, lo tecnológico y lo social, sin reproducir las lógicas de poder dominante.

Este capítulo está estructurado en tres partes. En primer lugar, haremos una breve definición de esta metodología y plantearemos cuáles son los motivos que nos han llevado a proponer la necesidad de repensarla y de hacer este planteamiento, sobre todo, en clave feminista y desde una perspectiva crítica. En segundo lugar, describiremos los ejes básicos que estimamos oportunos para utilizar esta metodología de forma ética, crítica y en clave feminista. Y tercer lugar, presentaremos algunos trabajos interesantes que están trabajando en esta línea.

1.1. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación es problematizar la etnografía digital en clave feminista. De él, dimanan tres objetivos específicos que hemos empleado para articular esta aproximación teórico-práctica. En primer lugar, interesa revisar los debates principales, así como las reflexiones teóricas ya propuestas en torno a la etnografía digital. En segundo, buscamos establecer una serie de buenas prácticas y retos de futuro para aplicar esta metodología en clave feminista, cuestionando todas las fases del trabajo etnográfico. Por último, ilustrar, mediante el análisis de investigaciones recientes de impacto y alcance internacional, proyectos que apliquen esta metodología en clave crítica feminista.

El planteamiento de esta serie de objetivos surge motivado por y está estrechamente relacionado con una serie de preguntas de investigación que sirvieron como punto de partida. En primer lugar, nos interrogamos acerca de la ontología de la etnografía digital, si solo se puede ceñir al análisis y exploración de Internet y de los contenidos y experiencias

mediadas por la tecnología o si, de forma complementaria, también puede superar la barrera de lo puramente tecnológico, asumiendo como premisa fundamental que vivimos en una realidad compleja en la que lo virtual y lo físico se imbrican constantemente.

En segundo lugar, nos preguntamos acerca de las maneras en las que esta metodología puede ser aplicada en clave de crítica feminista, por ejemplo, incorporando la perspectiva de los cuidados. Por último, creímos conveniente acudir a los distintos proyectos que actualmente incorporan esta perspectiva crítica feminista, es decir, que proponen un acercamiento al objeto de estudio desde una óptica compatible y, sobre todo, coherente con posturas feministas.

2. DE LA ETNOGRAFÍA TRADICIONAL A LA ETNOGRAFÍA DIGITAL

La etnografía tradicional se basa en la investigación mediante observación participante. Dicho con otras palabras, es un trabajo de campo, donde el investigador está presente y recolecta datos: bien sean árboles genealógicos, testimonios, historias de vida, sistematización de diarios de campo, registro o fotografías de rituales y ceremonias... (Delgado y Gutiérrez, 1995) bien sean notas de interacciones y formas de socializar entre individuos dentro de instituciones como la familia, los partidos políticos o las instituciones educativas.

Ahora bien, en las últimas décadas –con la disrupción digital y la omnipresencia de Internet y las Tecnologías Digitales– ha comenzado a utilizarse también como una metodología para explorar los entornos digitales y el uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos. En este contexto, han surgido nuevos conceptos como: etnografía virtual; etnografía on-line; netnografía; etnografía en Internet; o etnografía digital.

Independientemente de su denominación numerosos autores han remarcado la profundidad a la que permite llegar esta metodología. Por ejemplo, Christine Hine (2004) ha planteado que la etnografía virtual, como ella la denomina, busca llegar al corazón del significado para entender holísticamente y, en profundidad, cómo las personas dan sentido a sus vidas; o Rosana Guber (2001) explica que es un medio para comprender

los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (actores, agentes o sujetos sociales).

Además, muchas de las definiciones tienen en común el hecho de que esta metodología permite acceder y explorar lo virtual o lo digital participando, es decir, mediante un proceso de inmersión en el cual el investigador pasa a formar parte en mayor o menor grado del fenómeno estudiado. En esta línea Hine (2000) propone el concepto de "simetría", que implica la utilización de los mismos medios y dispositivos que utilizan aquellos a quienes investigamos.

Adolfo Estalella y Elisenda Ardèvol (2007) denominan a este proceso "mutualidad", para referirse a la forma de construir la co-presencia entre observadoras-investigadoras y sujetos observados, a través de la realización de las mismas prácticas que los sujetos o grupos que estudiamos. Marta Bianchi (2021) señala que con la etnografía es posible buscar la "reciprocidad", es decir, ponernos al mismo nivel o situarnos en la misma posición y establecer vínculos previos con la comunidad que pueden ir más allá del propio proceso investigativo. En definitiva, mediante esta metodología es posible insertarse en la trama social por medio de la participación (Guber, 2013).

2.2. Una etnografía multisituada en un contexto "onlife"

En una primera etapa, con la aparición de las nuevas tecnologías digitales y la cada vez más omnipresencia de Internet, al teorizar al respecto de la etnografía de los espacios virtuales, se realizaba una distinción bastante marcada entre la observación de los espacios offline y online. Básicamente la observación estaba circunscrita a la exploración, análisis y participación en el ciberespacio. Propuestas como la de Hine (2015) marcaban una frontera bastante clara entre lo que ocurría en el entorno digital y lo que ocurría en el entorno presencial o "real", destacando que a la etnografía virtual le correspondía fundamentalmente el análisis de lo virtual.

No obstante, a la luz de nuevas perspectivas teóricas, la etnografía ha sido redefinida y se ha ido readaptando a nuevos objetivos y objetos de estudio. A este respecto, surge la etnografía multisituada, es decir,

aquella que plantea la necesidad de abordar los fenómenos en clave dialéctica y, así, explorar los procesos tanto en los espacios virtuales como en los físicos, donde las personas interactúan de tú a tú, de forma corporeizada.

En este sentido, George Marcus (2001) propone co-implicar los sentidos otorgados en los espacios online y offline; y Luciano Florini (2015) trae a la discusión un concepto integrador, entre lo *on* y lo *offline*, que denomina "onlife" y hace alusión a la íntima relación que se da entre lo virtual y lo real en la era hiperconectada, donde la vida cotidiana de la mitad de la población mundial (GSMA, 2021) está impregnada de lo digital y sucede a través y mediante las tecnologías.

Así mismo, el concepto de hibridez permite trascender las categorías dicotómicas online/offline, como ha sugerido Emiliano Treré (2019), quien propone una comprensión ecológica mediática desde la agencia y las prácticas de los movimientos sociales –aunque podría ser de cualquier otro colectivo o grupo humano– en diálogo con las tecnologías de la comunicación, desde una dimensión co-constitutiva y material.

En la obra colectiva *Etnografía digital, principios y prácticas* (2016), Sara Pink et al. contemplan las posibilidades y dificultades que se dan a la hora de investigar Internet, las redes sociales y el uso y apropiación de los dispositivos tecnológicos. Y hacen una propuesta muy interesante que es la base de la nuestra. Estas investigadoras plantean como eje esencial de la etnografía digital la necesidad de:

- Establecer contacto con los participantes a través de los medios y que este sea un contacto mediado, más que a través de la presencia directa; y

- Observar "qué es lo que hacen" siguiéndolas digitalmente o, directamente, pidiéndoles que nos inviten a participar en sus prácticas mediáticas sociales: escuchar puede implicar leer, o sentir y comunicar de otras formas. De este modo, la observación participante va más allá de la mera lectura de acciones digitales e implica el contacto, la presencia consciente y la interacción y participación.

A este respecto, las autoras plantean la posibilidad de que el texto etnográfico podría ser bien sustituido por el vídeo, la fotografía o el blog. Otro de los aspectos más significativos que señalan es la perspectiva adoptada no debe ser digital-centrista. Esto quiere decir que no debemos prefijar el uso de métodos digitales. O lo que es lo mismo: que además de interactuar y observar acciones digitales también es posible y deseable analizar actividades de la vida cotidiana que quizás no estén mediatizadas o lo estén de forma limitada. Por ejemplo, en lugares con escasez de medios digitales, dificultades de acceso o brechas digitales.

Así mismo es preciso colocar los medios digitales en relación con otros elementos/esferas del tema/lugar/métodos de investigación: entendiendo que lo digital es parte de algo mayor. De este modo es posible dirimir el impacto de lo digital en otros elementos del entorno, las experiencias, las actividades o las relaciones e interacciones socio-simbólicas.

A nivel de diseño de investigación vale subrayar que Pink et al. (2016), consideran que la etnografía es algo procesual, es decir, no está cerrada, no es rígida, no tiene unos pasos a seguir marcados de antemano y puede adaptarse a las necesidades, temas y dinámicas de modo que se puede definir como un proceso colaborativo, reflexivo y heterodoxo.

Justamente por ello es posible analizar experiencias (maneras de percibir y sentir); prácticas (qué se hace y cómo se hace, cómo se representa y se narra, cuáles son los ritmos, las rutinas, las formas de hacer); las relaciones individuo-individuo (interacciones, co-presencia, intimidad, identificación, exclusión...); y las relaciones individuo-comunidad adentrándonos en la sociabilidad, las redes, los cambios y los procesos identitarios; las localidades (contextos, espacios y relaciones con el lugar) y los eventos o sucesos...

2.3. Alcance y aplicación de la etnografía digital en clave feminista

Una de las preguntas más habituales a la hora de abordar el alcance de esta metodología es justamente a qué temas se puede aplicar. En este sentido no hay límites: ciberfeminismo, activismo hashtag, repertorios y memoria feminista digital... son algunos objetos de estudio para los que esta metodología podría aportar interesantes resultados. Esto se debe

a que nos permite, por ejemplo, comprender el funcionamiento –modo de organización y acción– de estos movimientos u organizaciones en Internet, así como explorar la forma en que interactúan y participan sus miembros.

En esta área de trabajo, por ejemplo, la asistencia a manifestaciones, asambleas en el espacio público y la propia participación online en las redes sociales y los espacios virtuales de los movimientos serían esenciales para explorarlos en profundidad. De esta forma las investigadoras transitan entre diferentes roles que se difuminan tales como: observadoras; usuarias; activistas y feministas.

Otros de los objetos de estudio donde esta metodología sería de gran utilidad es el de las violencias digitales contras las mujeres, en forma de antifeminismo online, discursos intimidatorios, ciberacoso, o sesgos de género en la red.

En definitiva, la aplicación de esta metodología permite cuestionar las formas de poder y las lógicas desiguales que se reproducen y perpetúan en el ciberespacio, además de denunciar estas prácticas (investigación-acción implicada). Ahora bien ¿cómo aplicar esta metodología de herencia antropológica al estudio de lo digital en clave feminista? Y ¿cómo aplicarla de forma ética? En ese sentido, es fundamental mencionar que no existe un único guion predeterminado con una serie de pasos a seguir para elaborar metodologías feministas, pero sí algunas cuestiones que podrían orientar la formulación de preguntas clave, tal y como nos indican algunas autoras (Bhavnani, 1993; Biglia, 2007; Haraway, 1988), como, por ejemplo: ¿qué posición adquieren las actrices implicadas en nuestras investigaciones? ¿de qué manera estamos relacionándonos con ellas? ¿estamos teniendo en cuenta los debates feministas sobre las diferencias, sean estas de clase, de género, de raza, etc.? Y si sí, ¿de qué manera lo estamos haciendo?

Las metodologías en clave feminista suponen una oportunidad para reformular la reflexibilidad, incorporando las cuestiones externas y las internas como partes no divisibles. Es decir, para incorporar la reflexividad hacia cualquier aspecto o variable del proceso de investigación, para introducir y poner en práctica una ética del cuidado y para argumentar

que, efectivamente, trabajar desde esta mirada supone asumir que existe un compromiso político. Desde ese compromiso político debemos habitar lugares incómodos (Gandarias Goikoetxea, 2014) y no dejar de cuestionar, por ejemplo, las lógicas de una academia capitalizada y neoliberal (Slaughter y Leslie, 2001), aunque formemos parte de ella; las dinámicas heteropatriarcales y jerárquicas que son reproducidas en los entornos laborales o la objetivación de las personas que participan en nuestras investigaciones.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación de corte cualitativo y de tenor exploratorio se ha estructurado en dos fases. En primer lugar, con fin de proponer buenas prácticas y retos de futuro para aplicar esta metodología en clave crítica feminista, cuestionando todas las fases del trabajo etnográfico, se ha realizado una aplicación de las propuestas teóricas precedentes a las fases clásicas del trabajo investigador y etnográfico. Para ello se han considerado las siguientes etapas:

- Diseño de la investigación y de herramientas de recolección de datos.
- Trabajo en equipo y relación entre las investigadoras.
- Toma de contacto con fuentes e informantes.
- Entrevistas e interacciones con fuentes e informantes (consentimiento informado y cuestiones éticas en el tratamiento de datos).
- Observación participante “onlife” (cuaderno de campo).
- Análisis y conclusiones.
- Difusión de resultados.

Para poder ilustrar si existen buenas prácticas y proyectos que apliquen esta metodología de forma ética y feminista se han analizado publicaciones de impacto de carácter empírico que utilicen la metodología etnografía digital en clave crítica feminista. Para delimitar los casos de

estudio se ha tomado tres variables: 1) que los proyectos estuvieran publicados en la franja temporal 2020-2021; 2) que hubieran sido publicados en revistas indexadas de alcance internacional y 3) que tuvieran una temática o enfoque feminista.

4. RESULTADOS

4.1. Fases del trabajo etnográfico en clave feminista

En ese sentido, algunas posibles orientaciones con respecto a las fases del trabajo de campo etnográfico podrían ser, aunque no se limitan a ellas, las siguientes. En lo que respecta a la fase de diseño de la investigación y diseño de herramientas de recolección de datos sería preciso tener presente más allá de la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, el cuestionamiento previo de para qué y para quién está siendo realizada la investigación. En este sentido valdría la pena preguntarse

- ¿Cómo son definidos el problema, el tema o los objetivos de nuestra investigación?
- ¿Qué perspectivas de las personas implicadas tienen más peso?
- ¿Qué tipo de bibliografía está siendo seleccionada? ¿Es acaso género es transversal realmente?
- ¿Tiene el diseño una implicación política con los feminismos?

Asimismo, y de forma general, no se puede perder de vista si es el trabajo en equipo como tal favorece los cuidados entre investigadoras. Si hay acuerdos sobre cómo se firman los trabajos, si hay un reparto de tareas equitativo, horizontalidad entre las partes y buena comunicación (Biglia y Vergés-Bosch, 2016).

En la fase de toma de contacto con informantes en la que se delimitan a los y las actrices protagonistas de nuestra investigación y se inician los contactos con los protagonistas de nuestra investigación es fundamental el tema del extractivismo de datos (Biglia, 2007). Ello pasa por preguntarnos ¿cómo nos dirigimos a las personas? Y se traduce en la fase de explotación de resultados y conclusiones en si estamos abiertas a que nuestra propuesta pueda ser modificada teniendo en cuenta sus voces.

Es decir, ¿abrimos nuestras interpretaciones y conclusiones a sus críticas?, ¿les ofrecemos el derecho a revisar y verificar que nuestros análisis han sido pertinentes? (Biglia y Vergés-Bosch, 2016).

En lo que respecta a la realización de entrevistas es fundamental contar con el consentimiento informado, que implica dar a conocer a las personas participantes qué uso se van a hacer de sus testimonios, datos y/o acciones-interacciones digitales. Uno de los puntos que no debe faltar en esta fase es el de ofrecer a los/las informantes la posibilidad de mantenerse en el anonimato. Esto es especialmente significativo si son víctimas de la violencia. En este sentido, la dignidad y el respecto deben asumirse en las entrevistas, en la grabación, en la toma de fotografías y en cada una de las acciones y fases del trabajo.

Aquí una propuesta interesante es la de las entrevistas activas (Holstein y Gubrium, 2011), es decir, aquellas entrevistas de carácter abierto que permiten un diálogo abierto más que una serie de preguntas lanzadas unidireccionalmente. Si somos capaces de establecer un diálogo, podemos perfeccionar y mejorar los datos, descubriendo cuestiones que no habíamos pensado al colocar al otro como sujeto pasivo.

Cuando estemos inmersas en la fase de observación participante "onlife" (donde deberíamos de contar con un cuaderno de campo, donde realizamos anotaciones de nuestra observación-participación e interacción-acción) deberíamos incorporar nuestros sentires y emociones con el fin de detectar posibles prejuicios o estereotipos. Aquí se plantean dificultades e interrogantes como ¿qué hacer si presenciamos violencia? ¿actuamos, no actuamos, generamos mecanismos de cuidado mutuo en el proceso de investigación? Sería en todo caso necesario cuestionar nuestra posición como observadoras y participantes. El cómo nos comunicamos, interactuamos y participamos debe ser consensuado y basado en la confianza con los sujetos con los que nos estamos relacionando.

En la fase de análisis y conclusiones sería preciso poner en cuestión el lugar que ocupamos como analistas, tomando en especial consideración nuevamente los juicios de valor, estereotipos o sesgos que podemos incorporar en nuestras valoraciones. ¿Nuestra interpretación de los resultados respeta la agencia de las participantes y personas implicadas? Esto

es fundamental cuando trabajamos con personas de otras formaciones culturales, religiosas u orientaciones sexuales.

Cuando nos detengamos en la explotación y difusión de los resultados, fase relacionada con la publicación de referencias, los registros o nombres, es esencial cuestionar si el espacio es público o privado además de pensar en las posibles consecuencias de nuestras acciones/publicaciones. Es importante tener presente que las normas de privacidad se desarrollan y consensuan dentro de los colectivos y no derivan estrictamente de la configuración que permite la tecnología: a veces un espacio que es de acceso público no es entendido como tal por las participantes y no debemos, por tanto, tomar decisiones unilaterales sin previa autorización de las implicadas.

4.1. Análisis de casos

A continuación, presentamos tres artículos científicos en los que se emplea la etnografía digital desde un enfoque feminista. Superada la distinción tradicional entre lo real y lo virtual (Pink et al., 2016), nos adentramos en una realidad compleja que alberga numerosas posibilidades metodológicas a la hora de estudiar cuestiones relacionadas con el ciberfeminismo, las violencias mediáticas contra las mujeres, el ciberacoso, etc.

En este sentido, la tecnología no constituye el comienzo o el fin de una investigación –ni siquiera el medio– sino, ni más ni menos, un elemento más que tener en cuenta a la hora de encarar el análisis de realidades sociales. Entendemos, pues, que lo digital está plenamente integrado en nuestras vidas, se imbrica en nuestras comunicaciones y puede resultar tanto un poderoso aliado para el cambio (creación de redes de apoyo que toman materialidad) como un censor arbitrario (investigaciones recientes sobre sesgos algorítmicos de género y raza).

El primero de ellos es la obra colectiva “Doing feminist physical cultural research in digital spaces: reflections, learnings and ways forward” (Toffoletti, Olive, Thorpe & Pavlidis, 2021). En la aplicación de la etnografía digital se aprecia esa superación del paradigma que escinde la vida digital de la real; la discusión parte de la certeza de que son necesarias

metodologías marcadas por la posicionalidad, la ética y la reflexividad a la hora de analizar experiencias marcadas por el género relacionadas con el ejercicio físico.

Las autoras emplean la entrevista, la observación participante y métodos de "hashtrackeo" para explorar los aspectos representacionales, afectivos, comunitarios y relacionales de las mujeres en el deporte y las culturas fitness (cómo entrenan las mujeres, qué tipo de comunidades y redes de apoyo crean, cómo combaten los discursos de odio –por ejemplo, el *Body-Shaming*–). De esta manera, ponen en relación lo digital con los cuerpos -de hecho, emplean la terminología "Digital Physical Cultural Spaces"-, y abogan por dar la importancia que estos espacios digitales merecen a la hora de estudiar realidades relacionadas con la salud fisiológica y mental.

Nos resulta una materialización de esa superación de la propuesta inicial de Hine (2004) debido a la co-implicación que se da, a nivel investigativo, entre el espacio virtual y el físico y a la asunción de que los llamados *Physical Cultural Studies* constituyen una fuente de oportunidades única para repensar cómo desarrollamos la etnografía digital desde una perspectiva feminista. En este sentido, esta metodología se presenta como sumamente fecunda, puesto que nos ofrece ventanas para estudiar la creación de nuevas comunidades virtuales que toman materialidad en los propios cuerpos de las mujeres.

Por último, el artículo profundiza en la idea de "reflexivilidad holística", que defiende la necesidad de integrar en el proceso de análisis digital o en la realización de etnografías, el análisis de las dinámicas de poder (en este caso, por ejemplo, los accionistas de aplicaciones de fitness o los propietarios de clubes deportivos) que, en muchas ocasiones, pueden regir la actividad física de las mujeres y, en última instancia, tener influencia en cómo trabajan con su cuerpo.

La segunda propuesta es el artículo titulado "A digital room of their own: Chilean students struggling against patriarchy in digital sites" (2021) firmado por Valentina Erráruriz.

En *Solaris: ensayos sonoros* (2020-actualidad), el periodista Jorge Carrión reflexiona acerca del origen negativo de "lo viral", y cómo se

asocia semánticamente a la rápida expansión de la enfermedad ya que, en su significado original, es lo que se propaga como si fuera un virus. Sin embargo, el nuevo enfoque híbrido que aquí proponemos nos permite superar ese rechazo primigenio que suscita el término y ponerlo al servicio de un activismo consciente que busca superar injusticias.

Como afirmábamos anteriormente, las dinámicas que operan en las redes sociales se pueden concretar en acciones colectivas que promueven el cuidado y el respeto mutuos, partiendo de dos preceptos como son la participación y la autonomía (Sierra Caballero, 2018). Así, podemos leer los mensajes publicados en un muro de Facebook en pancartas sostenidas por jóvenes en una manifestación en contra de la cultura patriarcal que tanta desigualdad continúa creando y fomentando.

Lo virtual y lo real se dan la mano y se ponen al servicio de la acción colectiva, y la etnografía digital supone una herramienta metodológica para ahondar en esa nueva relación que implica un proceso dialógico en constante conversación entre las prácticas sociales y la producción de significados a través de la mediación de la tecnología (Bárcenas-Barajas, 2021; Davies, 2002).

En su artículo, Errázuriz (2021) combina el análisis narrativo (*narrative analysis*) con el análisis de contenido empleando el software cualitativo NVivo. A través de ambas metodologías, va dibujando etnográficamente las complejas relaciones que se establecen entre el activismo en redes de grupos feministas de estudiantes de instituto y sus concreciones en manifestaciones, paros o protestas.

La autora refiere incluso la creación en varios institutos de espacios presenciales que se articulan en torno al fomento de la educación feminista y a combatir la violencia de género. Tanto la calle como las redes constituyen un escenario óptimo para el desarrollo de la lucha feminista y las reivindicaciones de colectivos tradicionalmente oprimidos; de esta forma, la viralización del contenido está unido a un mayor alcance de las proclamas de las jóvenes.

Finalmente, en tercer lugar, "Ciberactivismo menstrual: feminismo en las redes sociales" (2020), un artículo de María del Rosario Ramírez-Morales, supone otro ejemplo de imbricación entre lo fisiológico y lo

digital; a través de la etnografía digital (Ardevol, 2008) feminista y la etnografía multisituada (Marcus, 2001), la autora estudia cómo el compartir experiencias en la red relacionadas con el ciclo menstrual propicia la creación de un sistema de cuidados mutuos entre mujeres. Así mismo, se consigue una paulatina despatologización del cuerpo femenino, un fenómeno histórico que sigue presente en forma de tabúes acerca del sangrado mensual en distintas culturas repartidas por todo el mundo (Bobel et al., 2020; Takhur et al., 2014; Chrisler, 2013; Agyekum, 2002). En este caso, la autora combina el estudio de los comentarios que las usuarias publican en plataformas digitales con la observación participante en talleres y círculos conversatorios en México (Ramírez-Morales, 2020). Resulta llamativo comprobar cómo los espacios digitales pueden convertirse en lugar de confluencia de opiniones que rechazan la concepción biomédica -actualmente hegemónica en Occidente- de la menstruación en favor de una comprensión más "espiritual" de los procesos fisiológicos femeninos; el empleo de la tecnología para proponer la adopción de nuevas formas de entendimiento alejadas de lo que socialmente es considerado "progreso", un concepto sumamente ligado al avance científico-tecnológico y, en medicina, a la explicación biomédica de los fenómenos y las patologías. Según nuestro razonamiento, esto no supondría paradoja alguna, puesto que confirma nuestras sospechas de que la compleja realidad que habitamos -que integra lo digital y lo material- ofrece infinitas posibilidades de cara al activismo, al cambio social y a la lucha contra las injusticias.

Dentro de esa sucesión de acontecimientos aislados que es el relato de la historia, los cuerpos de las mujeres han sido tradicionalmente violentados. Incorporar al discurso feminista el debate acerca de la menstruación desde una perspectiva no-hegemónica –en el sentido de no-biomédica–, y, además, utilizando como plataforma de encuentro y difusión el espacio digital supone situarse políticamente en el mundo y reivindicar el empoderamiento del cuerpo femenino. Quién sabe, quizás en ese compartir en red y crear comunidades de cuidado digitales, las mujeres hasta vean aliviados los dolores que suelen acompañar el sangrado. Esto constituiría un ejemplo de hermanamiento entre lo tecnológico y lo humano

en ocasiones más digno que celebrar que el alivio del dolor que sucede a la ingesta de un analgésico.

La autora estudia cómo a través del espacio digital y del funcionamiento de estas comunidades, de Facebook en concreto, se organizan y se construyen como sujetos autónomos feministas, los protagonistas de su propia narrativa.

Hace casi 30 años, Donna Haraway (1985) escribió que "a finales del siglo XX todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo; en unas palabras, somos ciborgs" (p. 9). La superación ser humano/máquina que la bióloga trataba, no sin grandes dosis de ironía, en su clásico *Manifiesto,* es igualmente pertinente cuando hablamos del abandono de ese paradigma empleado en los primeros estudios digitales. La realidad virtual –digital, electrónica– y el material –tangible, física–, se encuentran en constante intercambio, dos mundos co-implicados que conversan y acaban por sintetizarse en el espacio que habitamos. Literalmente, "dan lugar" a encuentros, activismos y performatividades de todo tipo.

5. CONCLUSIONES

En relación con la primera pregunta de investigación que planteaba un cuestionamiento de las fronteras y límites de la etnografía digital, siguiendo la propuesta de Sara Pink et al. (2016), podemos afirmar que el objeto de estudio de este tipo de etnografía no es solo Internet o el estudio y observación de las redes sociales o contenidos que aparezcan en la web. Hoy en día las experiencias mediadas por la tecnología en Occidente son prácticamente todas: la comunicación, la socialización, la interacción, las relaciones personales, intra e intergrupales, desde la adolescencia hasta la vida adulta están atravesadas por el uso y apropiación tecnológica. Nos expresamos, pensamos y vivenciamos en y a través de dispositivos electrónicos, plataformas y contenidos digitales que colonizan nuestros saberes, sentires emociones y percepciones de la realidad. Una realidad que hoy en día es digital, por lo que la frontera entre lo virtual y lo real carece de sentido. Ambos mundos se encuentran tan co-implicados que analizar Internet, por ejemplo, concierne a una

observación multidimensional que va más allá de la mera contemplación de contenidos que circulan en la red.

Al respecto de la segunda pregunta de investigación –que planteaba una reflexión acerca de la aplicación de la metodología etnografía digital de forma ético-crítica y feminista e incorporando la perspectiva de los cuidados–, nos parece esencial que la perspectiva crítica feminista atraviese todo el proceso investigativo. A saber, es preciso cuestionar desde la gestación del proyecto hasta el diseño y ejecución del mismo cuestiones como la delimitación de los temas, los principios, finalidades y sentidos que buscamos alcanzar con la propia investigación. En este sentido, se plantea abandonar las lógicas de adquisición de datos que carezcan de un posicionamiento ideológico bien situado que defienda desde la base las voces y las necesidades de las personas implicadas en el proceso investigador. Nos estamos refiriendo al tratamiento que reciben las protagonistas de las observaciones, informantes, participantes, actores y actrices –que deben ser interpeladas, dignificadas y respetadas durante todo el proceso–.

Por otro lado, es preciso cuidar y fomentar un ambiente positivo de solidaridad y empatía entre los y las encargadas de llevar a cabo la investigación, abandonando las lógicas jerárquicas y fomentando repartos equitativos de tareas y de adquisición de méritos y resultados dentro del equipo de investigadores e investigadoras.

En relación con la tercera pregunta que planteábamos que buscaba ilustrar casos de buenas prácticas y proyectos que utilizan esta metodología en clave crítica y feminista hemos podido constatar que los tres ejemplos propuestos responden a los parámetros básicos planteados. Todos ellos hacen una lectura crítica y plantean y defienden la etnografía digital como método de análisis, generando un buen precedente y validando la posibilidad de fomentar lógicas de resistencia desde el diseño y la aplicación de este tipo de metodologías.

En definitiva, para concluir la etnografía digital en clave feminista defiende un enfoque no-digital-céntrico que incorpore el análisis y la observación de actividades mediadas y atravesadas por lo tecnológico,

enmarcando lo digital dentro de un contexto social y cultural más amplio y adoptando una ética de cuidados en todas las fases de la investigación.

Consideramos que solo así es posible interpretar el impacto de lo digital sobre las experiencias, las relaciones, las percepciones, las identidades, los sentires, los afectos y construir un proceso colaborativo y reflexivo, que ponga el foco en las prácticas, las dinámicas y pueda captar las intersecciones entre lo cultural, lo tecnológico y lo social, sin reproducir las lógicas de poder dominante.

6. REFERENCIAS

Agyekum, K. (2002). Menstruation as a Verbal Taboo among the Akan of Ghana. *Journal of Anthropological Research,* 58, 367-387.

Ardevol, E., Estalella, A., y Domínguez, D. (2008). La mediación tecnológica en la práctica etnográfica, 9-30. San Sebastián: Ankulegi.

Maynard, J. A., Talavera, A., Forero, L. y Pacheco, M. A. C. (Julio, 2018). "Estimating the geological properties in oil reservoirs through multi-gene genetic programming" [Sesión de conferencia]. IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC). Rio de Janeiro, Brasil. https://doi.org/10.1109/CEC.2018.8477910

Bárcenas-Barajas, K. y Preza-Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online. *Virtualis, 10*(18), 1-10.

Bhavnani, K.-K. (1993). Tracing the contours. Feminist Research and Feminista Objectivity. *Women's Studies International Forum*, *6*(2), 95-104.

Bianchi, M. (2021). Hacer etnografía en Internet. En: R. Canales Reyes y C. Herrera Carvajal (Eds.). *Acceso, democracia y comunidades virtuales* (65-77). Buenos Aires: CLACSO.

Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. En J. Romay Martínez (Ed.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 215–222). Madrid: Biblioteca Nueva.

Biglia, B., y Vergés-Bosch, N. (2016). Cuestionando la perspectiva de género en la investigación. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, (2), 12–29. https://doi.org/10.1344/reire2016.9.2922

Bobel, C., Winkler, I., Fahs, B., Hasson, K., Arveda, E. & Roberts. (2020). *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies.* Palgrave Macmillan.

Chrisler, JC (2013). Teaching Taboo Topics: Menstruation, Menopause, and the Psychology of Women. *Psychology of Women Quarterly, 37*(1), 128-132.

Delaporte, A. & Bahia, K. (2021). The state of Mobile Internet connectivity Report. GSMA. https://www.gsma.com/r/wp-content/uploads/2021/09/The-State-of-Mobile-Internet-Connectivity-Report-2021.pdf

Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales.* Madrid: Síntesis.

Del Hoyo, M., Fernández, C. y García, M. (2014). Jóvenes comprometidos en la red: el papel de las redes sociales en la participación social activa. *Revista Comunicar*, *22*(43), 35-43.

Florini, L. (2009). *The Onlife Manifiesto. Being Human in a Hyperconnected Era.* New York: Springer.

Gandarias Goikoetxea, I. (2014). Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva. *Athenea Digital*, □□(4), 289–304. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1489

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Guber, R. (2013). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Holstein, J., & Gubrium, J. (2011). The Active Interview. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781412986120

Estalella, A. & Ardèvol, E. (2007). Field Ethics: Towards Situated Ethics for Ethnographic Research on the Internet. *Forum Qualitative Sozial-forschung/ Forum: Qualitative Social Research, 8*(3). https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.277

Haraway, D. (1985). *Manifiesto Cyborg.* Puente Aéreo.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the priviledge of partial perspective. *Feminist Studies*, □□(3), 575-599. https://www.jstor.org/stable/3178066?origin=JSTOR-pdf

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual.* UOC.

Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday.* London: Bloomsbury Academic.

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades 11* (22), 111-127. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209

Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T. y Tacchi, J. (2016). *Etnografía digital. Principios y prácticas*. SAGE.

Ramírez-Morales, R. (2020). Ciberactivismo menstrual: feminismo en las redes sociales, *Paakat, Revista de Tecnología y Sociedad,* (17), 1-10.

Slaughter, S. & Leslie, L. L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, *8*(2), 154–161. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1350508401082003

Sierra Caballero, F. (2018). Ciberactivismo y movimientos sociales. El espacio público oposicional en la tecnopolítica contemporánea. *Revista Latina de Comunicación Social,* 73, 980-990.

Thakur, H., Aronsson, A., Bansode, S., Stalsby Lundborg, C., Dalvie, S. & Faxelid, E. (2014). Knowledge, Practices, and Restrictions Related to Menstruation among Young Women from Low Socioeconomic Community in Mumbai, India. *Front Public Health, 2*(72).

Toffoletti, K., Olive, R., Thorpe, H. & Pavlidis, A. (2021). Doing feminist physical cultural research in digital spaces: reflections, learnings and ways forward. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 13*(1), 11-25.

Treré, E. (2019). *Hybrid Media Activism: Ecologies, Imaginaries.* Londres: Routledge.

Valentina Errázuriz (2021) A digital room of their own: Chilean students struggling against patriarchy in digital sites. *Feminist Media Studies*, *21*(2), 281-297.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS ECOFEMINISTAS EN AMÉRICA LATINA EN DEFENSA DEL TERRITORIO Y LA VIDA

M. CRUZ TORNAY-MÁRQUEZ
Universidad de Nebrija

LAURA MELINA MARTÍNEZ
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de la industria extractivista en América Latina se ha convertido en la principal fuente de conflicto en el continente. Las políticas desarrollistas impulsadas desde gobiernos de distintas tendencias ideológicas se han traducido en la amenaza constante en comunidades y territorios, el asesinato de líderes ambientales, la aparición de actores armados legales e ilegales y el desplazamiento de poblaciones. Desde una perspectiva de género, el impacto ambiental de los proyectos supone el incremento de la vulnerabilidad de las mujeres que se ven afectadas por la militarización de los territorios y la pérdida de las formas de vida tradicionales.

En un contexto de despojo caracterizado por la interrelación entre patriarcado, capitalismo y colonialismo, emergen estrategias en defensa del territorio y la vida con protagonismo de mujeres lideresas en las que la comunicación adquiere un papel relevante. Asociados a los conflictos ambientales que se suceden en el continente, es posible identificar, a su vez, prácticas comunicativas lideradas por mujeres activistas que se enmarcan en las estrategias de resistencia y de lucha por la defensa del territorio y la vida.

Sin embargo, también resulta fundamental comprender que los casos aquí presentados, evidencian la relación entre territorios y sujetos golpeados por diversos tipos de violencia, pero a la vez:

> son cíclicos, se transforman, se complementan mutuamente y son el resultado de una carga cultural y social del país que, actualmente, sigue en la disputa de la imposición de modelos de extracción de recursos naturales, que obliga a las comunidades a adaptarse a lógicas empresariales para sobrevivir y supervivir en el territorio donde han morado durante décadas (Martínez y Porras, 2019)

El objetivo de este trabajo es llevar a cabo una aproximación a las prácticas comunicativas realizadas por mujeres en contextos de conflictos ambientales en América Latina. Para ello, se toman como referencia experiencias de algunos de los países con mayores tasas de violencia, como son Colombia y Honduras. Esta aproximación se construye a partir de dos ejes: por un lado, el de las prácticas comunicativas populares en el contexto de la comunicación para el cambio social y, por otro, las prácticas comunicativas realizadas por mujeres en defensa del territorio que aquí son enmarcadas en la corriente de la ecofeminismo.

En un momento histórico del capital denominado como "acumulación por desposesión" por David Harvey (2005), se identifican las prácticas comunicativas analizadas como formas de disputa en diversos aspectos. En primera instancia, como disputa a la comunicación hegemónica, desde experiencias que pueden considerarse alternativas y contrahegemónicas y que persiguen una "comunicación otra"; y, en segundo lugar, como estrategia de denuncia, resistencia y organización desde la ecofeminismo en defensa de la centralidad de la vida y los bienes comunes.

1.1. Violencia hacia activistas ambientales en contextos de despojo

El modelo de desarrollo económico latinoamericano cimentado en gran parte en la extracción de recursos naturales ha traído consigo diversos conflictos socioambientales que versan no sólo en el despojo de las tierras, sino que también se han traducido en la amenaza constante a comunidades y territorios, el asesinato de líderes ambientales y la aparición de actores armados legales e ilegales.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), en los últimos sesenta años, más del 40% de los conflictos armados internos están relacionados con los recursos naturales. Por lo tanto, el impacto de los megaproyectos no solo ha supuesto un desafío en términos de mitigación y adaptación al cambio climático, sino que también ha incrementado las brechas de inequidad y violencia en contra de las comunidades e individuos más vulnerables del sur global.

El constante hostigamiento, la militarización de los territorios, la colonización de los saberes productivos, la pérdida de formas de vida y, especialmente, la amenaza y asesinato de las mujeres lideresas que han generado procesos de resistencia al modelo extractivista son factores clave para entender el contexto ambiental latinoamericano. Las mujeres y las comunidades, en su gran mayoría, hacen parte de la ruta de navegación del conflicto, siendo despojadas no solo de su derecho a la vida. En otras situaciones, son despojadas de su derecho a narrar, configurar su memoria y contar el mundo a través de los vínculos profundos que establecen con el territorio que habitan y no solo moran.

Según el informe *Última línea de defensa* elaborado por Global Witness (2021), Colombia encabeza por segundo año consecutivo las cifras de asesinatos contra personas defensoras del medio ambiente, 65 personas fueron asesinadas. El confinamiento y la pandemia de la COVID 19 no fueron impedimento para amedrentar con ataques generalizados. Por el contrario, estos ataques se trasladaron a la intimidad de los hogares de aquellas lideresas. En el caso de Colombia, Hernandez Bonilla (2022) señala que

> "los grupos armados han matado a 1.298 líderes sociales desde que se firmó el acuerdo de paz, en 2016, y Tumaco es el epicentro del horror. Desde allí, los activistas cuentan cómo es vivir con una sentencia de muerte solo por querer defender su territorio".

Aunque, históricamente, los hombres han sido mayoritariamente víctimas de ataques letales, las mujeres por su parte experimentan diversos tipos de violencia en el marco de la defensa medioambiental:

> Como ha sido el caso en años anteriores, en 2020 casi 9 de cada 10 de las víctimas de ataques letales fueron hombres. Las mujeres que actúan y se manifiestan también se enfrentan a formas de violencia específicas

> de género, incluida la violencia sexual. Las mujeres suelen enfrentar un doble desafío: la lucha pública para proteger su tierra y la lucha, a menudo invisible, para defender su derecho a manifestarse dentro de sus comunidades y familias (Global Witness, 2021).

Respecto a la violencia en los territorios, Oxfam Internacional (2019) alerta del peligro que representa la defensa del medio ambiente para las mujeres lideresas, quienes se enfrentan a una doble resistencia: la defensa del medio ambiente, pero también de sus propios cuerpos, que son violentados como evidencia de la conquista y la dominación patriarcal de ambos territorios. El más reciente informe de esta organización, titulado *Defensoras de derechos agrarios, territoriales y medioambientales en Colombia. Arriesgando la vida por la paz establece*, alerta que:

> Desde 2016 y hasta la fecha de redacción de este informe, 55 defensoras han sido asesinadas. En el primer semestre de este año, el promedio de asesinatos de lideresas sociales ha sido de uno cada dos semanas. Las que persisten en la lucha están en grave peligro, y ningún indicio apunta a que esta escalada de la violencia vaya a disminuir. En el primer trimestre de 2019, los ataques contra las defensoras han aumentado en un 97% con respecto al periodo previo (p. 4).

El hostigamiento y amenazas sobre los líderes ambientales ha convertido a Honduras en un paradigma de la situación de violencia y desposesión que sufren muchos territorios de América Latina. Desde que en 2009 se produjera el golpe de estado contra Manuel Zelaya, Honduras se ha convertido en uno de los países del continente con mayores tasas de violencia, especialmente, contra activistas ambientales. El triunfo del golpe abrió una etapa neoliberal que persigue la atracción de inversores y capital extranjeros para la implementación de proyectos energéticos, hidroeléctricos o turísticos. La violencia asociada a su instalación ha disparado los crímenes contra los activistas que lideran las movilizaciones por la defensa del territorio, como fue el caso de la reconocida activista lenca Berta Cáceres, asesinada en 2016. La corrupción y la impunidad que rodea a las violaciones de derechos humanos ha hecho que el país centroamericano encabece la lista mundial en número de activistas asesinados por cada millón de habitantes, habiéndose registrado, solo en 2020, la muerte de catorce defensores ambientalistas (Global Witness, 2020).

Pese a este panorama, caracterizado por la interrelación entre patriarcado, capitalismo y colonialismo, emergen estrategias en defensa del territorio y la vida con protagonismo de mujeres lideresas en las que la comunicación adquiere un papel relevante. Asociadas a los conflictos ambientales que se suceden en el continente, es posible identificar, a su vez, prácticas comunicativas lideradas por mujeres activistas que se enmarcan en las estrategias de resistencia, denuncia y acción desde las comunidades. Comprendiendo lo anterior, resulta vital analizar el impacto del modelo extractivista como pilar del desarrollo económico de Latinoamérica desde una perspectiva de género.

1.2. Comunicación para el cambio social en defensa del territorio

Las radios comunitarias en América Latina han sido expresión de las luchas del continente por parte de las clases populares, en oposición a los medios de comunicación privados, caracterizados por su carácter oligopólico y su conexión con el poder político y económico. A mediados del siglo XX, Radio Sutazenza, en Colombia, y las radios mineras de Bolivia, comenzaban sus emisiones como vehículo para la alfabetización, la educación o el apoyo a las luchas sindicales de las poblaciones campesinas e indígenas de las zonas rurales. Conforme fueron avanzando las décadas, las radios populares adoptaron nuevos enfoques adaptados a las necesidades e intereses del pueblo (Peppino Barale, 1998; 1999), desde la praxis de un paradigma de comunicación horizontal basado en el diálogo y la participación (Beltrán, [1979] 2014).

De manera más reciente, la comunicación se consolida como un elemento protagónico para aquellas poblaciones inmersas en contextos de alta conflictividad. La comunicación realizada a través de diferentes tipos de apropiaciones comunicativas y tecnológicas se ha convertido en un eje estratégico para la lucha, resistencia y, también, pervivencia, de los pueblos y nacionalidades (Hernández, 2013; Magallanes y Ramos, 2016), permitiendo a la población el acceso a información alternativa a las fuentes oficiales y, también, a medios privados y locales vinculados al poder (Alegre, 2002; Mielli, 2016). En situaciones de disputa por el territorio, la complicidad de los medios de comunicación privados dificulta el acceso de las comunidades a una información veraz y

contrastada para decidir sobre el uso de sus tierras, como avala el consentimiento libre, previo e informado (CLPI) reconocido por el convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

En países de alta conflictividad, como Honduras, la importancia del papel de los medios comunitarios y alternativos quedó demostrado desde el golpe de estado de 2009. El presidente Manuel Zelaya, quien había logrado la victoria tres años atrás con un programa conservador, había dado un sorpresivo giro a la izquierda escenificado en las acusaciones de injerencia hacia Estados Unidos, el acercamiento a los líderes del nuevo socialismo latinoamericano y la entrada del país centroamericano en el ALBA. Los medios de comunicación hondureños se posicionaron en contra del oficialismo y alentaron las protestas para evitar la convocatoria de una asamblea constituyente que permitiría a Zelaya la reelección indefinida.

El presidente hondureño fue trasladado contra su voluntad a Costa Rica por un grupo de militares mientras que el país vivía un apagón informativo. Los medios de comunicación privados dedicaron escasa atención a lo que fue denominado como "sucesión constitucional", poniendo en evidencia la conexión de intereses entre grupos mediáticos, oligarquía económica y gobierno golpista (Tornay, 2013). Los medios privados dieron carta de naturaleza al nuevo gobierno con entrevistas a mandatarios no electos en calidad de funcionarios públicos. Mientras, los medios afines a Zelaya veían suspendidas sus emisiones y Radio Progreso, emisora comunitaria miembro de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), sufría el asalto a sus instalaciones por parte de militares en las horas siguientes al golpe.

La función social e informativa de los medios comunitarios y alternativos se puso de manifiesto en una coyuntura de censura y violencia hacia periodistas y población. Frente al silenciamiento de los medios afines a las élites políticas y económicas, las radios comunitarias vinculadas a comunidades y organizaciones sociales alertaron de que la salida del presidente Zelaya no había sido voluntaria y que estaban ante un golpe de estado que debía ser denunciado. Entre los medios que salieron al aire para informar de manera crítica se recuerda a Radio Guarajambala,

perteneciente a las comunidades indígenas lencas, y las emisoras de la Red de Radios Comunitarias Garífunas, como Radio Durugubuti y Radio Faluma Bimetu. Estos medios lograron posicionar un discurso alternativo al de las fuentes oficiales y, a través de sus emisiones on line, pudieron denunciar en el exterior la gravedad de la situación que atravesaba el país.

En el caso de Colombia, los medios de comunicación privados han ejercido una poderosa influencia en la vida política del país, al extremo de observar su vinculación con los resultados del plebiscito por la paz celebrado en 2016 (Pinzón, 2020).

Al aspecto político se une la existencia de oligipolios. Para ejemplificarlo mejor, La Federación Colombiana de Periodistas (FECOLPER) y la organización internacional Reporteros Sin Fronteras (RSF), en el informe, "Monitor de Propiedad de los Medios" (2015) evidencian cómo la concentración mediática es tangible, en territorio colombiano, puesto que, principalmente, los medios de comunicación pertenecen en su gran mayoría a cuatro empresarios del país, que también tienen participación económica en las industrias de extracción de recursos naturales.

Como mencionan Mattelart y Mattelart (2007), la existencia de oligopolios, se traduce en "un intercambio desigual de flujos de imágenes e informaciones" (p. 35), postulado que no desconoce Antonio Pasquali (2009) al plantear el concepto 'disritmia cultural latinoamericana' en el que "se detecta sectores aunados en esferas elitistas en la que la sinergia es cambiante y dinámica frente a estados estancados en las que se encuentra la mayor parte de la cultura popular, que ha sucumbido a los procesos industrilizadores" (Olmedo, 2012, p. 4).

Los oligopolios, entendidos como conglomerados mediáticos, se convierten entonces en la evidencia de que los modos y modelos de producción económica no guardan solamente una estrecha relación con el ámbito económico, por el contrario, esta dimensión trastoca elementos culturales, comunicativos, políticos y sociales.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es llevar a cabo una aproximación a las prácticas comunicativas realizadas por mujeres en contextos de conflictos socioambientales en América Latina, tomando como referencia Colombia y Honduras, dos de los países con mayores tasas de violencia en cuanto a la defensa y cuidado del medio ambiente.

La aproximación se construye a partir de tres ejes: primero, el de las prácticas comunicativas populares en el contexto de la comunicación para el cambio social, segundo, las prácticas comunicativas realizadas por mujeres en defensa del territorio que aquí son enmarcadas en la corriente del ecofeminismo; por último, aquellas prácticas inmersas en el ecosistema digital y mediadas por la tecnología, que se convierten en una plataforma para la visibilización de las movilizaciones de los colectivos cuya agencia de demandas está encaminada a la exigibilidad de la justicia ambiental.

3. METODOLOGÍA

Teniendo presente que, el proceso de investigación se realiza en territorios altamente heteropatriarcales y de alta complejidad, como lo es la latinoamericana, golpeada incluso por factores como la violencia, el conflicto armado y la exposición de tierras, se tuvo en cuenta el enfoque de la metodología de investigación feminista. En este trabajo se presenta una aproximación a las prácticas comunicativas realizadas por mujeres en dos contextos de alta conflictividad ambiental y violencia, como lo son Colombia y Honduras.

En el caso de Colombia se tomó como referencia la experiencia de mujeres activistas de Bogotá, quienes haciendo uso de las plataformas digitales están haciendo procesos de resistencia y se optó por un abordaje interpretativo con un método cualitativo con el fin de comprender las prácticas comunicativas desde una postura holística más no totalizante. Entendiendo que, en un mismo territorio, la realidad y las nociones sobre el concepto de comunicación se pueden constituir a partir de distintas miradas. Por otra parte, para el caso de Honduras, se realizó un estudio

exploratorio de los contenidos de los programas *Canasto de palabras* y *Ecos de Opalaca*, programas emitidos en la emisora Radio Guarajambala, radio comunitaria perteneciente al Consejo de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH). A partir del análisis de los contenidos, se identificaron los temas principales de los programas e identificaron los principales elementos que permiten caracterizar el enfoque comunicativo de la emisora.

4. RESULTADOS

4.1. Prácticas comunicativas de mujeres activistas en Bogotá

> "Por las que cuidan la vida y la tierra, por las que piden el fin de la guerra, no más muertes a lideresas, no más falsas promesas"
> Arenga ecofeminista, Colectiva La Totuma, 2022

Frente a las experiencias analizadas a lo largo del proceso de investigación, en el caso colombiano se presenta "La Totuma" una colectiva que a través de una cuenta de instagram ecofeminista informa sobre justicia climática desde un enfoque decolonial y del sur.

En cuanto a sus prácticas comunicativas se pueden evidenciar dos líneas estratégicas para el cumplimiento de su agenda de demandas que versan, en su totalidad, sobre el ecofeminismo.

En un primer lugar, la mediación tecnológica se ha convertido en una canal de difusión importante no sólo para manifestar las apuestas políticas como colectiva, sino que también en un mecanismo de información sobre los conflictos socioambientales, desde el uso de un lenguaje digital cuyo propósito es acercar a la audiencia de una forma atractiva sobre estos temas.

A través de Instagram se han encargado de generar procesos de educomunicación elaborando piezas gráficas y audiovisuales atractivas en las que enseñan a su público en general, conceptos claves para comprender el ecofeminismo, como lo son, la colonización, la interseccionalidad e incluso dan evidencia de los discursos que se pueden encontrar en los feminismos del Sur Global y del Norte y sobre todo de aquellos puntos de encuentro.

El tipo de lenguaje si bien, parte de una noción académica, no se pierde de vista el promover una comunicación mucho más situada, cotidiana, y que parte del reconocimiento de la ecología de saberes de las mujeres que han promovido el ecofeminismo.

En segundo lugar, sus prácticas comunicativas también están mediadas por una postura de comunicación decolonial, en la que, se realizan intervenciones de los territorios urbanos y rurales, a través de actos performáticos, musicales, *advocacy*, *meeting*, que se traducen en manifestaciones in situ. Incluso, han participado en debates a nivel internacional, denunciando, educando y mostrando la situación actual del país, en lo que concierne al tema ambiental y, sobre todo, recalcando la tarea de muchas mujeres colombianas cuya bandera de resistencia se ha convertido el cuidado y defensa del medio ambiente.

En la dimensión comunicativa, lo anterior resulta una estrategia positiva, en diversos aspectos, entre ellos, el irrumpir el establecimiento de oligopolios, una relación desequilibrada, entre quienes tienen dominio del espectro comunicativo y quienes están supeditados a recibir sin participar de la información que allí se produce.

El convertirse en prosumidoras de sus contenidos y realizar una divulgación, a través de mecanismos que están en contravía a los discursos de los medios masivos de información, dan espacio a un replanteamiento del ecosistema comunicativo y dan cabida a una integración de diversas opiniones, miradas y perspectivas.

Adicionalmente, el poner el foco en la situación actual del país con relación al medio ambiente, genera reflexiones sobre la necesidad e importancia de debatir las implicaciones y ante todo la importancia de abordar de manera adecuada los conflictos socioambientales.

“La Totuma” se convierte entonces en un espacio donde se promueven espacios de diálogo, educación y participación ciudadana. A través de la promoción de una información veraz y efectiva a los ciudadanos para que éstos puedan tomar mejores decisiones de vida entorno a lo ambiental.

4.2. Emisoras comunitarias Lencas en Honduras

El Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras (COPINH) se constituye en 1993 con el objetivo de organizar la movilización popular en los territorios del suroccidente del país, con presencia mayoritaria de población indígena lenca y altas tasas de analfabetismo. El consejo se define como una "organización indígena y popular, antipatriarcal, antiimperialista, antineoliberal" y la comunicación se ha entendido de manera estratégica, como ya planteara la activista ambiental Berta Cáceres, presidenta del COPINH en el momento de su asesinato:

> La comunicación es un arma para la formación y capacitación, nos permite la amplitud y diversidad para crear nuevas cosas adecuadas a nuestra realidad, por ejemplo, con las radios comunitarias, pues muchísima gente de nuestra región no sabe leer ni escribir y la radio es esencial. Por ello seguimos en el esfuerzo de fortalecer este eje, que es vital en el proceso político organizativo del COPINH (2016) (Copinh).

Las emisoras Radio Guarajambala y Radio La Voz Lenca son las emisoras pertenecientes a la organización que emiten en modalidades FM y AM y también de forma on line, lo que permite la conexión con la población hondureña migrante y la visibilización internacional de la actualidad en sus territorios. Las emisoras actúan como fuente de información alternativa a los medios oficiales y privados desde que tuviera lugar el golpe de Estado contra Manuel Zelaya. En la actualidad, las radios son el altavoz de denuncia de la comunidad frente a los casos de corrupción y abusos cometidos por el poder, pero, sobre todo, del impacto de los proyectos que amenazan la vida en los territorios y por los que varios miembros de la organización han sido asesinados.

Los programas *Canasto de Palabras* y *Ecos de Opalapa* son dos de los programas estelares de la emisora. El primero de ellos se presenta como el "programa de las mujeres del Copinh", mientras que el segundo es un programa de carácter informativo en el que también se analiza la actualidad. El análisis de contenidos permite la identificación de las temáticas del programa, enfoques y fuentes que caracterizan su enfoque comunicacional.

De manera general, los programas mantienen una estructura similar. En la primera parte se presenta un tema de actualidad informativa que es abordado desde un punto de vista de análisis y reflexión críticas, para después realizar propuestas de acción para hacer frente a la problemática desde la comunidad. En los discursos se identifica de manera transversal las perspectivas de género, la lucha de clases y la acción para la transformación y el cambio social de manera colectiva. Respecto a las temáticas, la actualidad marca el contenido de la programación y las efemérides o los días internacionales a menudo se utilizan como hilo conductor. En relación con las fuentes utilizadas, destacan las referencias a otros medios comunitarios y alternativos, como la Agencia Latinoamericana de Información (ALAI), intervenciones de miembros de la comunidad y de otras organizaciones aliadas y lectura de comunicados o publicaciones en redes sociales de colectivos afines.

5.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las experiencias comunicativas que se han presentado comparten rasgos similares que permiten su identificación como parte de la praxis latinoamericana de comunicación popular para la transformación y el cambio social. Estas apropiaciones comunicativas y tecnológicas han surgido ante la necesidad de autorepresentación de sus emisores -mujeres activistas en Bogotá y comunidad lenca en Honduras- y como respuesta a los sesgos informativos y tendenciosidad de los medios de comunicación privados. A diferencia de otras experiencias acontecidas en la región, las apropiaciones que se presentan en estos casos se llevan a cabo de manera directa por la comunidad, sin que medie en ellas el papel de organizaciones no gubernamentales o vinculadas a la Iglesia (Gumucio, 2001). La comunicación se entiende y, así se realiza en la práctica, de manera estratégica para la pervivencia de las comunidades frente a las amenazas de violencia y despojo que sufren en sus territorios. Las formas extremas de violencia, con el asesinato y encarcelamiento de líderes, pero, también, la manipulación informativa que persigue la división de las comunidades convierte a la comunicación en un elemento transcedental de lucha y resistencia de las poblaciones en defensa de la continuidad de la vida.

Respecto a los contenidos, se han observado temáticas y discursos que rompen con las narrativas hegemónicas y desarrollistas del Estado y de los medios privados comerciales. Frente al relato que defiende la implementación de grandes proyectos como vía para el progreso y modernización de las comunidades, las prácticas comunicativas analizadas denuncian un impacto ambiental que compromete las formas tradicionales de vida. A través de las emisoras se exige justicia en los casos de líderes asesinados y encarcelados y se mantiene vivo el recuerdo de los activistas, frente al silenciamiento de los medios tradicionales. La inclusión de la perspectiva de género, el empleo de fuentes alternativas y la centralidad de las apropiaciones comunicativas y tecnológicas en la articulación social y la movilización, permiten pensar en estas prácticas como formas de disputa a la comunicación contrahegemónica y como estrategias en defensa de la vida y los bienes comunes, frente a la razón neoliberal.

6. REFERENCIAS

Boxer, M.J. (1998). *When women ask the question. Creating Women's Studies in America.* The Johns Hopkins University Press.

Alegre, L. (Ed.) (2002). *Periodismo y crimen. El caso Venezuela* □□□□□□. Hidu.

Beltrán, L.R. [1979] (2014). Adiós a Aristóteles: la comunicación «horizontal». En M. Chaparro (Ed.), *Comunicalogía de la liberación, desarrollismo y políticas públicas* (pp. 269-304). Luces de Gálibo.

Federación Colombiana de Periodistas. FECOLPER. "*Monitor de Propiedad de los Medios" (*2015).

Global Witness (2020). *Defending Tomorrow. The climate crisis and threats against land and environmental defenders*. https://bit.ly/3GvDSr1

Gumucio-Dagron, A. (2001). *Haciendo olas. Historias de comunicación participativa para el cambio social*. The Rockefeller Foundation.

Harvey, D. (2005). *El "nuevo imperialismo": Acumulación por desposesión.* CLACSO.

Hernandez, B. (14 de mayo de 2020). Colombia: Un líder social asesinado cada dos días. *El País*. https://elpais.com/america-colombia/2022-05-15/la-guerrilla-se-fue-y-el-estado-nunca-llego-un-lider-social-asesinado-cada-dos-dias.html

Hernández, F.G. (2013). Política de comunicación indígena, características y compromisos. En O. León (coord.), *Democratizar la palabra Movimientos convergentes en comunicación* (pp. 37-51). Agencia Latinoamericana de Información (ALAI).

Martínez, L. y Porras, P. (2019). Los cuerpos de agua, como procesos de resistencia. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1321-1334. http://www.revistalatinacs.org/074paper/1386/69es

Magallanes, B. y Ramos, J.M. (coord.) (2016). *Miradas propias. Pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. Ciespal.

Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). Historia de las teorías de la comunicación.

Mielli, R. (2016). Monopolio mediático y golpe en Brasil. *América Latina en Movimiento*, □□□-□□□, 9-11.

Peppino Barale, A.M. (1998). Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina. La formación de un nuevo sujeto social. *Signo y Pensamiento*, □□, 27-34.

Peppino Barale, A.M. (1999). *Radio educativa, popular y comunitaria en América Latina*. Plaza y Valdés.

Pinzón, A. Influencia de los medios de comunicación en el plebiscito por la paz. *Inciso*, □□(2), 296-315. http://doi.org/10.18634/incj.22v.2i.1126

Tornay-Márquez, M.C. (2013, 22 de marzo). Entrevista a Alexander Salgado: "Los muertos los sigue poniendo el pueblo". *Diario Diagonal.* https://bit.ly/3a5vEd2

Olmedo, S. (2011). Reseña de "COMPRENDER LA COMUNICACIÓN" de Antonio Pasquali. Signo y Pensamiento, volumen XVI.

Oxfam Internacional (2019). *Defensoras de la tierra y el medio ambiente: voces silenciadas*. https://www.oxfam.org/es/defensoras-de-la-tierra-y-el-medio-ambiente-voces-silenciadas

Organización no Gubernamental - Global Witness (2021) *Última línea de defensa. https://www.globalwitness.org/es/last-line-defence-es/*

Global Witness (2019). *Defender el Mañana.* https://www.globalwitness.org/es/defending-tomorrow-es/

LA AUTORREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES MARROQUÍES EN REDES SOCIALES. UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO DE LA POBLACIÓN EMIGRADA EN ESPAÑA

CELIA DE MARCOS FERNÁNDEZ
Universidad de Cádiz

LUCÍA BENÍTEZ EYZAGUIRRE
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo explora la autorrepresentación de las mujeres migrantes marroquíes, como una expresión desde la que aceptan los roles de género tradicionales y patriarcales de su cultura originaria. A través de entrevistas a expertas y expertos y del análisis de contenido de publicaciones sobre las identidades digitales de migrantes marroquíes en Facebook, se aborda la cuestión desde la perspectiva de género para indagar sobre las limitaciones de expresión y las consecuencias en la inserción en España de las mujeres de esta nacionalidad.

Las inquietudes por el estudio han partido de algunas preguntas que nos hacíamos como investigadoras, como, por ejemplo

- ¿Tienen la misma libertad de publicación en las redes sociales las mujeres marroquíes que los hombres?
- ¿Cómo se representan a sí mismas en sus vídeos, fotografías o mensajes de sus perfiles públicos hacia el exterior?
- Y, si hay diferencias… ¿por qué y qué consecuencias tiene esta brecha de género en las oportunidades que representa una RSV (Red Social Virtual) para el desarrollo de su capital social?

2. OBJETIVOS

Con el desarrollo de las TIC ha ocurrido un cambio en los desplazamientos transnacionales de las personas, por lo que ha comenzado una nueva etapa en la migración, según Dana Diminescu (2002). Con herramientas como los teléfonos móviles e Internet, a través de Redes Sociales Virtuales (RSV) como Facebook, los migrantes pueden mantener relaciones constantes y fluidas con sus familiares, que les ayudan a coordinar y organizar propuestas en la sociedad receptora (Viruela, 2007). Asimismo, con el uso de estas RSV, los migrantes tienen la oportunidad de mejorar su calidad de vida y su posición social en las comunidades que los acogen. Pueden reforzar sus redes sociales, conseguir empleo adecuado con sus expectativas y formación, formarse, aprender la lengua local, participar en la vida política y cultural, o propiciar el diálogo intercultural y la alfabetización digital (Tuzel y Hobbs, 2017).

Facebook posiblemente representa la red social que refleja de una forma más evidente este potencial de construcción del capital social, debido al tamaño y la vitalidad que alcanzan sus comunidades y a la facilidad para la interacción directa (Vaquerizo, 2020), por esa razón el objetivo principal es averiguar la manera en que hombres y mujeres marroquíes afincados en España la usan y si hay diferencias por género en cuanto a las oportunidades que esta RSV puede brindarles.

Según la información reunida por FinancesOnline (Brandwatch, 2016), las mujeres utilizan las redes sociales menos que los hombres en cuestiones de negocios, y comparten más información personal, son más francas, expresivas y están más dispuestas a compartir. Generalmente, las mujeres usan las redes sociales para hacer conexiones y mantenerse en contacto con sus familias y amistades. Los hombres, por otro lado, usan las redes sociales para reunir la información necesaria para ejercer influencia. Las redes sociales les ayudan a realizar la investigación, reunir los contactos relevantes y básicamente a mejorar su estatus. Estas cuestiones evidencian una brecha de género en el uso las redes sociales que sugieren limitaciones en las mujeres para el desarrollo de su capital social a través de las mimas.

Por este motivo, a través de este estudio nos planteamos un acercamiento a la realidad general de la situación a través de la consulta a expertos, como veremos en la metodología; y, por otro, analizaremos cuestiones relacionadas directamente con el perfil y los muros de Facebook de los migrantes, como:

- La cantidad de información personal que las personas exponen de forma pública de cara a su perfil (nombre, situación laboral, situación sentimental, fotografía explícita de perfil, intereses)
- El tipo de imágenes o vídeos en cuanto a su propia representación (nivel de intimidad, ausencia o presencia de la imagen personal, símbolos que hagan referencia a sus actividades o familiares)
- El tipo de mensajes escritos (personales, genéricos, religiosos, de opinión…) en las publicaciones.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter exploratorio descriptivo y se ha realizado a partir de un estudio de casos. Se aborda con una metodología mixta que combina las entrevistas a expertos y el análisis de contenido de publicaciones en Facebook de migrantes marroquíes residentes en España.

El corpus de la investigación serán las entrevistas y los perfiles y publicaciones en Facebook de las personas seleccionadas. Por un lado, las opiniones de las y los expertos servirán para profundizar en la subjetividad social dentro del ámbito antropológico y descubrir las claves y los patrones en cuanto a las diferencias de género entre migrantes. En segundo lugar, la información del perfil complementará esta contextualización. Por último, se realizará un análisis de contenido de la autorrepresentación en imágenes y del tipo de mensajes escritos de las publicaciones a través de variables como la identidad cultural, el consumo y la ostentación, la visibilidad propia, la sexualidad, empleo y educación y las aficiones.

La consulta a expertos nos ha permitido tener un primer acercamiento a la realidad a través de la experiencia y de la posición de diferentes

entendidos en el ámbito de las migraciones a fin de lograr un escenario que nos ha dado las claves para definir las variables y criterios a utilizar en el análisis de contenido, cuyos resultados puedan verificar la hipótesis.

Las y los expertos consultadas, 5 en total, son personas con amplia experiencia en cooperación, centros de protección de menores, centros de acogida, organizaciones de derechos humanos, en el trabajo con colectivos de niños y adolescentes en situación de calle. Todos profesionales muy integrados en el tejido asociativo de organizaciones de apoyo a jóvenes migrantes, que han trabajado de media más de veinte años con esta población; la mayoría de ellos lo ha hecho en primera línea de la costa sur de España y del Norte de África.

La segunda técnica se basa en un análisis de contenido del perfil y de las últimas 30 publicaciones en las páginas públicas de Facebook de 11 hombres y 11 mujeres marroquíes residentes en España, elegidas por muestreo no probabilístico de conveniencia a partir de las participaciones de migrantes en las publicaciones del grupo de Facebook "Marroquíes en España", cuyos autores y autoras cumplieran los requisitos de ser originarios de Marruecos y residir actualmente en España, y con un perfil público, esto es, abierto en la red social, a cuyo contenido tiene acceso directo cualquier persona. Para el análisis de contenido se ha utilizado el software Atlas ti 8.0, que ha apoyado el análisis de las últimas publicaciones de los migrantes hasta el 30 de marzo de 2022. En algunos casos las publicaciones no han llegado a 30, las únicas disponibles en su perfil, por lo que la media de publicaciones analizadas en hombres ha sido de 25 y, en mujeres, de 20.

3.1. Códigos y familias

Para analizar las publicaciones y perfiles se han establecido los siguientes códigos que nos han permitido profundizar en las diferencias de género en la autorrepresentación de las personas marroquíes en Facebook.

TABLA 1. *Familias, códigos y descripción de códigos empleados en el análisis de perfil y contenido.*

FAMILIA VARIABLES	
Identidad Cultural	Conjunto de rasgos propios, imaginarios o simbólicos, de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás y conciencia o sentimiento de pertenencia a un grupo social o cultural que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
Dinero/Consumo	Vinculado a las menciones expresas del intercambio de moneda, los beneficios económicos y cuantitativos, o la economía mercantil
Ostentación	Exhibición que se hace de algo material con vanidad o presunción
Visibilidad propia	Autorrepresentación en imágenes o referencia a la propia persona
Sexualidad	Referencias a actividades y comportamientos relacionados con la identidad sexual, el placer sexual o la pareja
Trabajo	Ocupación retribuida, relaciones laborales, la búsqueda u oportunidad de empleo o los motivos laborales.
Educación/Formación	Referencias sobre el nivel educativo, la educación y su calidad, las titulaciones y los estudios, referencias culturales generales (lectura, música, etc.) o cultura política
Aficiones	Actividades realizadas por gusto y en ratos de ocio, entretenimiento
Religión	Conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto.
Familia	Grupo de personas emparentadas entre sí cuya relación consanguínea suele ser vinculante afectivamente y ha existido o existe convivencia doméstica.
Amigos	Personas sin vínculo familiar con las que se comparte un afecto personal, puro y desinteresado que nace y se fortalece con el trato
Emociones	Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática y se aplica a los gustos, deseos, preferencias y sentimientos que despiertan en la persona determinadas situaciones.
FAMILIA FORMATO	
Imagen	Fotografía o dibujo estático con poco o nulo texto
Video	Imágenes en movimiento acompañadas o no de sonido y/o texto

Texto	Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos
FAMILIA SENTIDO	
Explicito	Expresa clara y determinadamente la imagen de la persona
Disimulado	Oculta o encubre parte o la totalidad de la imagen de la persona
FAMILIA IDENTIDADES	
Árabe	Referente a personas y al continente africano, a la cultura, así como a las visiones, señas identitarias y referencias sobre el mismo
Español	Referente a personas y al territorio español, a la cultura, así como a las visiones, señas identitarias y referencias sobre el mismo
FAMILIA LUGAR	
Perfil	Se refiere a datos exclusivamente contenidos en el perfil de la página personal de Facebook
FAMILIA FUENTE	
Propio	Contenido creado por el sujeto
Externo	Contenido de otra autoría compartido desde otra página de Facebook u otra fuente

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados principales de las entrevistas

Según las personas expertas consultadas, el móvil sirve en general a los migrantes para mejorar el manejo del idioma porque les permite traducir, aprender, ver películas, escuchar música, mirar noticias o acceder a cursos. Así como para estar en contacto con grupos sociales, socializar, buscar información burocrática (laboral, ayudas, jurídico-legal, documentación, asistencia social), facilita la comunicación para localizar asociaciones, actividades de ocio, practicar su religión, realizar ejercicio físico o talleres, en fin, para entender mejor su nuevo escenario vital. En este sentido, resultan muy importantes los grupos de WhatsApp y Facebook, debido a que los ayudan al empoderamiento, a la integración y, bien utilizado, a tejer una red social. También es muy útil para estar en contacto con las noticias de su país. Además, los migrantes afincados en

España utilizan principalmente redes sociales de grupos ya migrados. Por ejemplo, en Facebook existen grupos como: marroquíes en España, marroquíes en Barcelona, en Vitoria, entre otros lugares, y son muy utilizados.

Si hablamos de las diferencias en cuanto a género en el uso del móvil de los migrantes, los expertos nos indican que las mujeres son más comedidas en redes sociales que los varones: ellas vienen por necesidad y para ayudar a sus familias, razones por las que buscan información práctica, no se exhiben tanto en las redes. De hecho, en los centros de acogida de mujeres el móvil está catalogado como una necesidad básica, como el alojamiento, la comida o la higiene. Por otro lado, la mujer está mucho más expuesta, por el hecho de ser mujer, lo que la hace susceptible de convertirse en un objeto, en una mercancía. En este sentido, la religión, los matrimonios forzosos o explotación laboral y sexual pueden ser causas de esta situación. Como los hombres, la imagen que quieren dar es de abundancia, de éxito en su proyecto migratorio, con la diferencia de que la mujer tiene que cuidar mucho lo que cuelga en redes de cara a las críticas de la familia, por ejemplo, cuidarse de mostrarse con falda corta, en salidas de ocio o con amistades. Por su parte, los hombres pueden ver el uso de Facebook como entretenimiento, con la intención de proyectar una imagen de éxito o, simplemente, fardar ante los demás.

Por otro lado, los expertos creen que la migración voluntaria y "libre" en el estrecho está muy masculinizada porque las mujeres suelen venir con redes de trata y de prostitución. Los motivos de los hombres son muchas veces más personales y egocéntricos. En el caso de las mujeres, las mafias utilizan el móvil para captar a las mujeres para la trata, la prostitución y la pornografía. Las personas consultadas coinciden en que el problema en la trayectoria surge en las mujeres víctimas de trata, migrantes traficadas y no voluntarias, a quienes se les retira el teléfono móvil –a través del que las captaron con la promesa de un puesto de trabajo- para que no las puedan localizar a través de la ubicación o de los contactos. Por eso piensan que no tener un teléfono es una desventaja y las pone en una tesitura de inferioridad en una situación de total vulnerabilidad.

En este sentido, las personas expertas consultadas consideran que las mujeres siguen expuestas a los peligros del machismo, son más vulnerables y mucho más por la barrera idiomática, al analfabetismo, la pobreza, entre otras razones, a anuncios de empleo falsos que encubren explotación laboral o sexual directamente. Sin embargo, las mujeres forman redes muy potentes entre ellas para informarse y protegerse.

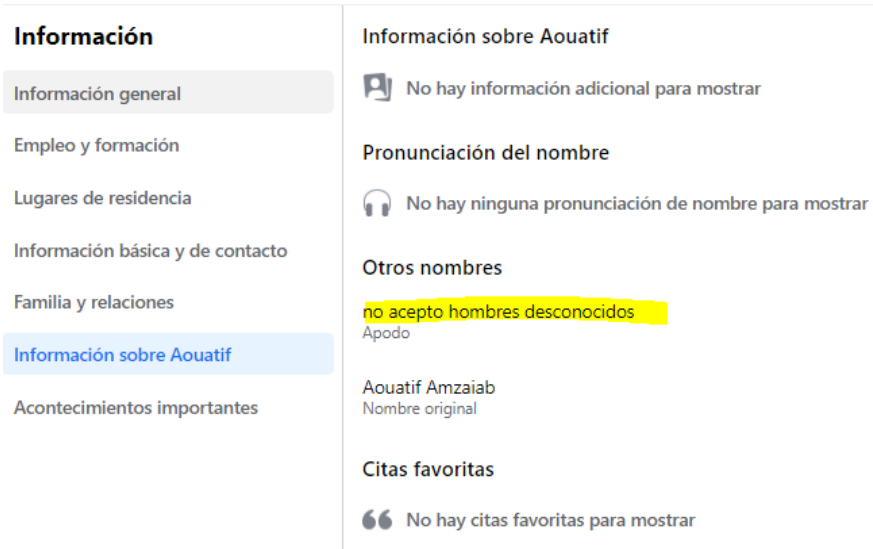
Las opiniones vertidas en las entrevistas indican que la autorrepresentación y prácticas que realizan las mujeres migrantes en Facebook distan mucho de las que realizan los hombres. Por su parte ellos exponen libre y completamente su imagen y sus opiniones, mientras que ellas limitan sus publicaciones y comentarios públicos a fotografías de la familia, frases religiosas, evitando exponer su imagen a través de la red social y limitando su desarrollo personal y su libertad de expresión, cumpliendo la proyección de una imagen que represente el rol que se espera de ellas. De la valoración experta se obtiene también que esto puede deberse a factores como: evitar la exposición a la captación por parte de redes de trata de mujeres, el respeto a la imagen que deben mantener frente a sus familias por causas religiosas o culturales, la posible localización de su ubicación por parte de antiguos extorsionadores o el acoso al que se exponen en las redes por el simple hecho de ser mujeres, acrecentado en el caso de jóvenes y menores.

4.2. Resultados principales de las entrevistas

4.2.1. Resultados del análisis de perfil

Para realizar el análisis de contenido en el perfil de los sujetos, se ha revisado la cantidad y el tipo de información personal de dicho perfiles. Estas variables son: nombre, trabajo, estudios, residencia, origen, estado sentimental, intereses, religión, política, información de contacto, familiares y otros detalles, como apodo o citas.

Figura 1. Captura de información de perfil con las categorías de uno de los perfiles analizados.



Fuente: Elaboración propia.

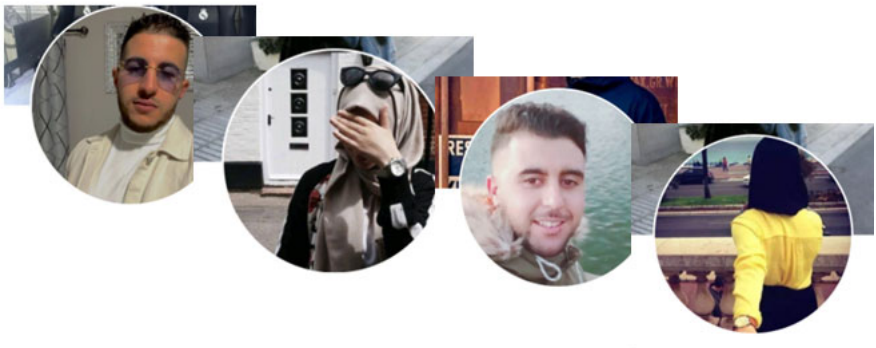
FIGURA 2. *Captura de los resultados del análisis de la información de perfil.*

Nº Perfil	Se	URL	ID	Trabajo	Estudios	Residencia	Origen	Estado sentii	Intereses	Religión	Política	Contacto	Familiares
Perfil 1	M	https://www	M-ARTanger	Cajera	Secundaria	Tarragona	Nador	Divorciada	0	0	0	0	0
Perfil 2	M	https://www	M-IENador	Facebook	Secundaria	Isla Cristina	Nador	Soltera	0	0	0	0	0
Perfil 3	M	https://www	M-MMUchda	0	FP	Toledo	Uchda	Soltera	0	0	0	0	0
Perfil 4	M	https://www	MKMAlHoceira	0	0	Madrid	Al Hoceima	Casada	0	0	0	0	0
Perfil 5	M	https://www	M-SMAsilah	0	0	Málaga	Asilah	0	0	0	0	0	0
Perfil 6	M	https://www	M-TKBeniMellal	0	Secundaria	Almería	Beni Mellal	Comprometi	0	0	0	0	0
Perfil 7	M	https://www	M-NNTanger	0	0	Madrid	Tánger	0	0	0	0	0	0
Perfil 8	M	https://www	M-LALarache	0	Universitario	Bilbao	Larache	0	0	0	0	0	0
Perfil 9	M	https://www	M-FAUchda	0	0	Zaragoza	Uchda	Soltera	0	0	0	0	0
Perfil 10	M	https://www	MZANador	0	0	Las Palmas	Nador	Casada	0	0	0	0	0
Perfil 11	M	https://www	M-AATanger	0	0	Manresa	Tánger	Casada	0	0	0	0	Marido
Perfil 1	H	https://www	H-AMTetuan	0	0	Gerona	Tetuán	Divorciado		Musulmán	Lebertad		1 hija, 2 sobri
Perfil 2	H	https://www	H-AJKenitra	0	Universitario	Barcelona	Knitra	Soltero	0	0	0	0	0
Perfil 3	H	https://www	H-MBTanger	0	0	Madrid	Tánger	0	0	0	0	0	0
Perfil 4	H	https://www	H-MMRabat	Resort	0	Ibiza	Rabat	0	0	0	0	0	0
Perfil 5	H	https://www	H-ABTetuan	0	Secundaria	Madrid	Tetuán	0	0	0	0	0	0
Perfil 6	H	https://www	H-RAKasbaTadla	0	0	Madrid	Kasba Tadla	0	0	0	0	0	0
Perfil 7	H	https://www	H-KACasablanca	0	0	Reus	Casablanca	Soltero	0	Musulmán	0	0	0
Perfil 8	H	https://www	H-HTTetuan	0	0	Arroyomolin	Tetuán	0	0	0	0	0	0
Perfil 9	H	https://www	H-MBMarrakech	0	Secundaria	Mataró	Marrakech	0	0	0	0	0	0
Perfil 10	H	https://www	H-OLChaouen	Ayte cocina	Universitario	Barcelona	Chauen	0	0	0	0	0	0
Perfil 11	H	https://www	H-EAlhoceima	Dependient	FP	Getafe	Al Hoceima	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

En general las personas no comparten mucha información personal, pero las principales diferencias en cuanto a género surgen en la situación sentimental (8 de las mujeres lo especifican frente a 3 hombres), y con respecto a la fotografía de perfil, en la que ninguna de las mujeres se visibiliza de forma explícita, frente a 10 de los hombres.

***FIGURA 3**. Ejemplos de fotos de perfil de hombres y mujeres.*



Fuente: Elaboración propia.

Otro dato que resulta especialmente curioso es que dos de las mujeres –casadas– especifican "No acepto hombres/No admito hombres desconocidos", tanto en el perfil como en los comentarios.

***FIGURA 4**. Ejemplos de mensajes de mujeres en su perfil.*

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Resultados del análisis de perfil

El resultado más impactante de la investigación ha llegado cuando, al realizar la codificación, comprobamos que respecto a la visibilidad propia, esto es, la manera de representarse de las personas en sus muros de

Facebook, vemos que existe una gran diferencia entre mujeres y hombres.

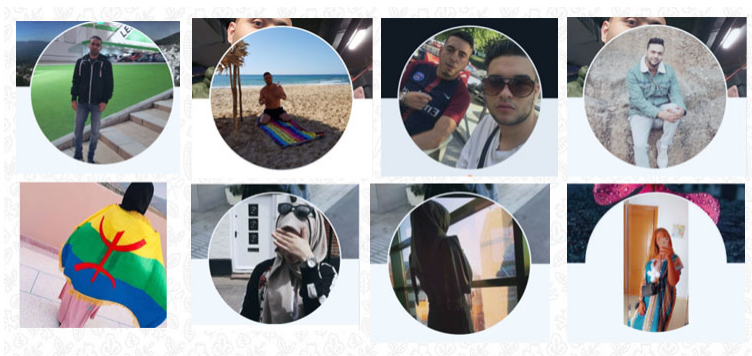
***TABLA 2**. Resultados ponderados del análisis de las variables de representación propia por código expresados por género.*

	Hombre	Mujer
Disimulado	2	45
Explícito	115	1

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 podemos ver que ellos se muestran 117 veces a lo largo de sus publicaciones, de las cuales 115 lo hacen de forma explícita, es decir, mostrando libremente su cara o persona en diferentes situaciones, mientras que las mujeres lo hacen, casi en su totalidad (45 veces frente a 1), de manera que no se pueda ver su rostro (por ejemplo, de espaldas, tapadas con un móvil o con el velo)

***FIGURA 5**. Publicación de fotos propias en el muro de hombres y mujeres.*



Fuente: Elaboración propia.

Además, en el caso de las mujeres, las publicaciones se relacionan especialmente con los códigos de identidad cultural, la sexualidad o pareja, la familia o las aficiones mientras que la tipología de las publicaciones en hombres está relacionada con los amigos, las emociones, la ostentación, el dinero y el consumo, la religión y la formación y trabajo.

***TABLA 3**. Porcentaje de veces que el código aparece con respecto al total de publicaciones por género.*

	Hombre	Mujer
Amigos	18,48%	5,48%
Familia	16,67%	31,05%
Emociones	34,78%	28,31%
Dinero/consumo	16,30%	5,02%
Ostentación	9,42%	3,20%
Identidad Cultural	29,35%	33,79%
Religión	21,38%	15,53%
Sexualidad	5,07%	18,26%
Trabajo	1,45%	1,37%
Formación	14,86%	8,22%
Aficiones	28,62%	36,07%

Fuente: Elaboración propia.

Estas cifras evidencian una clara tendencia a que las mujeres se representen a través del espacio de "lo privado" (doméstico o familiar). Este es el espacio del cuidado, de la atención a los otros, de los afectos, de la reproducción de la vida, del trabajo no remunerado e invisible (Delgado, 2008), mientras que los hombres tienen muchas más categorías en el ámbito de lo público a través de las que se expresan, como pueden ser los amigos o el consumo. Una vez más, la participación de la mujer a través de Facebook sigue bloqueada por una especie de "androcracia", que ha alimentado la creencia de que el mundo de lo público es privativo de los varones (Delgado, 2008).

Respecto al origen de las publicaciones, además de la evidencia de que ellos publican mucho más que ellas (379 ocasiones frente a 224), los hombres generan más contenido propio que compartido desde otras páginas, es decir, que las mujeres se expresan más de forma indirecta compartiendo enlaces, imágenes o textos de otras páginas.

***TABLA 4**. Origen de las publicaciones. Resultados ponderados del análisis de las variables de origen de las publicaciones por código expresados por género.*

	Hombre	Mujer
Externo	178	132
Propio	201	92

Fuente: Elaboración propia.

Una vez más, el hombre comparte de forma pública mucha más información propia que la mujer, que se reserva su contenido y más el de carácter personal.

Además, y en la misma línea, vemos que, entre los formatos utilizados, sólo en uno de los casos, el de los memes, gana la batalla al resto en el caso de las mujeres.

***TABLA 5**. Resultados ponderados del análisis de las variables de formato por código expresados por género.*

	Hombre	Mujer
Imagen	222	136
Meme	9	21
Texto	90	62
Vídeo	90	58

Fuente: Elaboración propia.

Los memes son artefactos multimodales remezclados por múltiples participantes que emplean elementos de la cultura de masas para realizar comentarios en el espacio público. Así, el meme posee un potencial comunicativo, cuyo sentido es compartido únicamente por aquellos que lo han incorporado dentro de sus bagajes simbólicos (Hernández, 2020). En este sentido, los memes, son vistos como el espacio donde las identidades colectivas pueden enfrentarse al discurso hegemónico (Denisova, 2019), que está dominado por los hombres, como podemos ver en la diferencia de participación, en cantidad y formatos, con respecto a las mujeres.

***FIGURA 6**. Ejemplos de memes gráficos utilizados por mujeres.*

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al carácter identitario de las publicaciones, hay una gran diferencia en cuanto a las referencias a lo árabe: los hombres muestran cuatro veces más su identidad árabe que española, frente a las mujeres que sólo lo hacen en el doble de ocasiones.

***TABLA 6.** Resultados ponderados del análisis de las variables de carácter identitario por código expresados por género*

	Hombre	Mujer
Árabe	212	96
Español	47	50

Fuente: Elaboración propia.

5. CONCLUSIONES

Pese a que este trabajo se circunscribe a un estudio de caso, de carácter exploratorio, cuyos resultados no son extrapolables a una población general sin profundizar más en el tema, esta primera aproximación confirma que, en los casos analizados, la autorrepresentación y prácticas que realizan las mujeres migrantes en Facebook dista mucho del que realizan los hombres en cuanto a las limitaciones de expresión y autorrepresentación de sí mismas dentro del ámbito de lo privado, provocando que las propias restricciones en el uso de Facebook les resten posibilidades y reduzcan el desarrollo de su capital social y sus libertades de expresión, frente a las oportunidades que representa Facebook para los hombres.

Este modesto estudio viene a confirmar por tanto una evidente brecha de género en Facebook entre las mujeres y hombres marroquíes afincados en España en el uso de esta red social, como en los países musulmanes, con Afganistán a la cabeza, donde se registra una mayor brecha de género en Facebook (García et al., 2018). En general, los países de mayoría musulmana, como los del norte de África y algunos estados asiáticos, muestran la mayor distancia entre hombres y mujeres en cuanto a brecha de género en esta red social. Por el contrario, los países nórdicos y europeos como Finlandia o Noruega y otras naciones de Europa presentan el menor índice. Por su parte, España, al igual que Estados Unidos lo tienen muy igualado, según el mapa fruto del estudio de García et al. (2018), cuando no se diferencia entre nacionalidades.

Los patrones de heteronormatividad que han sido durante siglos socialmente naturalizados y normalizados en todas las culturas son muy evidentes, como podemos ver, en este grupo social que hemos analizado. Partiendo de esta investigación, además podemos ver que el espacio público se presenta como un espacio heteronormativo, porque está regulado por códigos y normas de conductas heterosexuales (Preciado, 2006), como reflejan los resultados de nuestro análisis en Facebook. Uno de los ejemplos es la gran diferencia en cuanto al uso de memes por parte de las mujeres, donde habría que preguntarse si es el humor una forma indirecta de expresar lo que no se puede decir de forma explícita.

"La desigualdad de género en el uso de Facebook refleja muy bien el estado de la desigualdad en otros aspectos de la sociedad" (García et al., 2018) por esta razón es importante hacernos conscientes de que lo que confirma este estudio no es algo aislado, sino un sistema instaurado mediante su naturalización simbólica, que se reproduce a sí mismo y puede abarcar cualquier ámbito de nuestra vida.

6. REFERENCIAS

Brandwatch (2016). *¿Quiénes son más activos en las redes sociales: los hombres o las mujeres?* [estadísticas de redes sociales] https://www.brandwatch.com/es/blog/redes-sociales-hombres-mujeres/

Delgado de Smith, Y. (2008). El sujeto: los espacios públicos y privados desde el género. *Revista Estudios Culturales*, *1*(2). https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3987106.pdf

Denisova, A. (2019). *Internet memes and society. Social, cultural and political contexts.* Nueva York: Routledge.

Diminescu, D. (2002). Les migrations à l'âge des nouvelles technologies. *Hommes & Migrations*, *1240*, 6-9.

García, D., Kassa, Y. M., Cuevas, A., Cebrian, M., Moro, E., Rahwan, I., & Cuevas, R. (2018). Analyzing gender inequality through large-scale Facebook advertising data. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *115*, 6958–6963.

Hernández Conde, M. (2020). Ni michismi ni fiminismi, la influencia de los memes y la remezcla en el discurso contrahegemónico de los feminismos en el 8M. En *Ciberactivismo, libertad y Derechos Humanos. Retos de la democracia informativa*. XI Congreso Internacional ULEPICC (pp. 185-208), Sevilla: ULEPICC.

Preciado, B. (2006). *Museo, Basura Urbana y Pornografía.* Madrid: Zehar.

Tuzel, S. & Hobbs, R. (2017). The use of social media and popular culture to advance cross-cultural understanding. [El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural]. *Comunicar, 51*, 63-72. https://doi.org/10.3916/C51-2017-06

Vaquerizo, E (2020). *Medios digitales y construcción de capital social: en torno al caso de los migrantes mexicanos en Estados Unidos. Digital media and social capital construction: regarding the case of Mexican migrants in the United States.* Inter disciplina

Viruela, R. (2007). Migración y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: inmigrantes rumanos en España. *Migraciones*, (21), 259-290.

EVALUACIÓN EX POST DE UN PROYECTO DE CREACIÓN AUDIOVISUAL SOBRE EL 8M BASADO EN LA TÉCNICA DEL FOUND FOOTAGE

JAVIER VALSECA DELGADO
Universidad de Granada

DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES
Iberfemcom

1. INTRODUCCIÓN

> "La relación del arte con el feminismo va más allá de la mera idea de un arte "hecho por mujeres"; se trata de una práctica artística que quiere ser diferente a las formas y valores tradicionales del arte, poniendo el foco en aspectos como la representación, las estrategias materiales y la estética". Cristina Peralta Martín. CAC Málaga (2021)

En marzo de 2020, pudimos asistir en España a la instrumentalización y criminalización del movimiento feminista por parte de los sectores más reaccionarios, machistas y patriarcales de la sociedad. Dichos sectores, intentaron "demostrar una vinculación paradigmática entre la celebración de la manifestación del 8 de marzo y la expansión del contagio por el coronavirus COVID-19" (Ruíz Roa, 2020), obviando interesadamente la ingente cantidad de eventos multitudinarios que se celebraron de forma simultánea a la celebración del Día Internacional de la Mujer.

Transcurrido un año, en los prolegómenos del 8 marzo de 2021, se produjo una disparidad de criterios, tanto territorial como institucional, sobre la coherencia de participar de forma presencial en el 8M. La incidencia de la pandemia no remitía de forma generalizada y homogénea en el territorio español y las distintas Subdelegaciones del Gobierno emitían mensajes contradictorios sobre la forma adecuada de proceder para formar parte activamente en el 8M.

Ante este panorama, el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada (COTSGR), nos planteó una dinámica en el marco de trabajo de organización en red, definido por la Catedrática de Universidad Isabel Cantón Mayo (2013) como un modelo consistente en la organización de los recursos basado en Internet, que permite, mediante una estructura diversificada, horizontal y en malla, compartir recursos tecnológicos, educativos, comunicativos y artísticos.

La propuesta del COTSGR nos resultó bastante atractiva al guardar una estrecha relación con las líneas de investigación de nuestras tesis doctorales, *Artivismo para el cambio social. Experiencias y modelos metodológicos creativos para la transform-acción social* (Diana Lucía Mariño Puentes) y *Creación audiovisual en las periferias. A/r/tografía y Transformación social* (Valseca Delgado). En la filosofía de nuestras investigaciones, subyace la idea predominante, de que ni la comunidad académica, ni las artistas, podemos convertirnos en islas aisladas o figuras independientes ensimismadas en nuestra torre de marfil y alejadas de la realidad que nos rodea. En palabras de Suzzane Lacy (2005):

> Los y las artistas no son creadores de sociedad […] ni meros espejos pasivos de la misma, sino miembros de la comunidad que no pueden aislarse de las condiciones del espacio que habitan, ni deben eludir las responsabilidades éticas y políticas que implica su posición en dicho medio.

La creación artística no puede ser equidistante. El arte debe ser público, crítico y político y las artistas debemos tener un posicionamiento claro ante la agenda pública, comprendiendo los sistemas políticos y sociales y convirtiéndonos en catalizadores para el cambio, "teniendo presente siempre el sentido humano y transformador; huyendo de la creación estética vacía y, en definitiva, favoreciendo el empoderamiento de una ciudadanía crítica a través de la comprensión, el aprendizaje y la creación" (Marfil Carmona, 2018, p. 147). "El activismo artístico posee la capacidad para transformar pequeñas realidades, a través de la metáfora y el papel del simbolismo en la obra de arte, generando nuevas interpretaciones y significados en los diferentes contextos" (Nordlund, Speirs, Stewart & Chicago, 2011, p. 141).

Realizando un recorrido por los orígenes del artivismo, podemos comprobar cómo, desde su nacimiento, éste estuvo "influenciado por el

apogeo de la performance, de las prácticas feministas y de la teoría queer, reclamando estrategias comunicativas más eficaces dentro del campo artístico contemporáneo, capaces de requerir e institucionalizar unos derechos inexistentes" (Mesías-Lema, 2018, p. 21) para unos colectivos, tan vulnerables, como tantas veces vulnerados.

La historiadora y curadora de arte María Teresa Alario (2008), considera el artículo publicado por *ARTnews* en 1971, *¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?* de Linda Nochlin, como el texto constitucional de la teoría artística en clave feminista. Un ejemplo paradigmático en los albores del artivismo feminista es la *Womanhouse* (1972), espacio de actuación y creación fundado por Judy Chicago y Miriam Schapiro, donde se reflexionaba y creaba a partir de cuestiones insólitas en ese momento, como pueda ser la división sexual del trabajo, "la lucha en el entorno doméstico por ver reconocida su actividad, la menstruación o el matrimonio" (García Oliveros, 2020, p. 52).

Paralelamente en el tiempo, en Reino Unido, el grupo londinense *Hackney Flayers,* realizaría una exposición fotográfica titulada *Women and Works* (1975), en la cual se "criticaría las imágenes estereotipadas de los trabajos invisibles de las mujeres, cuyas representaciones mostraban sus diferentes profesiones acompañadas con estadísticas acerca de la inserción laboral de la mujer y el tipo de puestos que desempeñaban en comparación con los hombres" (Mesías-Lema, 2018, p. 21).

En este breve recorrido por los orígenes del arte con perspectiva feminista, debemos mencionar el *Ad Hoc Committee of Women Artists* (1970), el *Council of Women Artists* de Los Ángeles (1971), el *New Museum of Contemporary Art* de Nueva York (1977), dirigido en primera instancia por Marcia Tucker y la aparición de las neoyorquinas *Guerillas Girls* (1985).

Una vez realizada en primera instancia la contextualización del proyecto que nos convoca y habiendo realizado un necesario acercamiento histórico al origen del artivismo feminista, procederemos a realizar la descripción del proyecto que vamos a evaluar.

2. FASES DEL PROYECTO

El proyecto que aquí presentamos se configuró a lo largo de tres fases diferenciadas. Una fase inicial, destinada a la planificación y diseño del proyecto, una fase secundaria, correspondiente a la implementación de las diversas acciones que conformaron el proyecto y una última fase, respectiva a la evaluación interna y sumativa del proyecto.

En este apartado, desarrollaremos exclusivamente las primeras dos fases, destinando el resto de la comunicación a la evaluación ex post del proyecto. Decidimos enfocar nuestro objeto de estudio a la evaluación de la práctica artística y pedagógica, a fin de desmitificar la "equivocada idea de que lo valioso en artes depende únicamente del gusto personal y subjetivo y que, por tanto, es imposible sostener un criterio de calidad general que conduce ineludiblemente al desinterés por la evaluación del aprendizaje artístico" (Marín-Viadel, Roldán & Calix, 2018, p. 77). Aun siendo nuestro objetivo principal analizar los resultados del proyecto, entendemos que, para facilitar la lectura y comprensión del texto, es conveniente desarrollar primeramente las fases que configuraron nuestra intervención pedagógica y artística.

2.1. Planificación y diseño del proyecto

El escritor y poeta británico Rudyard Kipling, conocido principalmente por haber escrito *El libro de la Selva*, afirmaba en su libro *Elephants Child*, que eran seis los servidores que le habían enseñado todo lo que sabía: qué, por qué, cuándo, cómo, dónde y quién. "Este conjunto de elementos nos lleva a dibujar un hexágono imaginario con las seis preguntas que tenemos que contestar cuando queremos organizar y diseñar propuestas educativas" (Forés y Vallvé, 2002, p. 37), siendo este proceder extensible a intervenciones índole política, social o artística.

Nuestra intención en la primera toma de contacto con las voluntarias del Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada sería el de dar respuesta a estas preguntas. La respuesta a qué pretendemos hacer sería la creación de un vídeo para participar de forma virtual en el 8M basándonos en la técnica creativa del *Found Footage,*

> "técnica basada en el uso de fragmentos de metraje ajeno con el fin de crear nuevos archivos audiovisuales" (Serrano, 2013, p. 15).

Cuando queríamos saber quién iba a participar en el proyecto, pretendíamos, no solamente conocer el número de personas que colaborarían en la construcción del vídeo, sino saber con qué recursos humanos contábamos, sus habilidades, fortalezas, capacidades y competencias que podrían desempeñar en la producción audiovisual.

El cómo y el dónde, determinaría la manera de comunicarnos y de transferir recursos, eligiendo la videollamada, una conocida aplicación de mensajería para teléfonos móviles y el correo electrónico, como método de comunicación y transvase de la información o los resultados que se fueran generando. Contestar a la pregunta de cuándo, nos sería de gran utilidad para establecer una temporalización de las acciones y para el reparto de tareas, teniendo siempre presente en el horizonte que el vídeo debería ser editado para su difusión antes del 8 de marzo.

2.2. Implementación del proyecto

2.2.1. Creación musical

Como indica Jerónimo Labrada (2008), fundador de la Cátedra de Sonido de la Escuela Internacional de Cine y TV (EICTV) de San Antonio de los Baños (Cuba), "más allá de un mero acompañamiento pasivo, el sonido, como parte indisociable de la historia y por tanto del guion, es capaz de enriquecer y ampliar las posibilidades expresivas del medio audiovisual". Una de las funciones expresivas que puede desempeñar la música dentro de una obra audiovisual, es la de subrayado de la acción desarrollada en las imágenes, pudiendo ir marcando el tiempo de la acción o apoyando los sentimientos y sensaciones que reflejan esas imágenes (violencia, ternura...), utilizando para lograrlo elementos propios del lenguaje musical universal (ritmo, instrumentación, melodía...).

La expresión o banda sonora de la obra audiovisual resultante del proyecto que vamos a evaluar fue compuesta e interpretada por la cantante y teclista Beatriz Caruana Barros. La pieza musical contó con arreglos de piano y violines y su armonización conformaría la base temporal del vídeo, adaptando la permanencia en escena de las imágenes fijas y en

movimiento que se ensamblaron en el montaje, a la duración de la canción.

FIGURA 1

Fuente: Ilustración de Ainhoa Rodríguez.
Colegio Oficial Trabajo Social de Granada.

2.2.2. Realización de las ilustraciones.

Para acompañar a las imágenes en movimiento y a los registros fotográficos que conformarían el vídeo sobre el 8M, el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada solicitó a Ainhoa Rodríguez García de Cortázar y a María Amalia Fernández Barrionuevo, una serie de ilustraciones,

que representaran gráficamente las demandas y reivindicaciones que ellas entendían más pertinentes.

Cabe reseñar que, además de ilustradora, Ainhoa Rodríguez es Profesora Asociada Laboral del Departamento de Sociología de la Universidad de Granda y ha publicado una extensa bibliografía sobre la situación de las personas migrantes en nuestro país. Este hecho evidencia el apoyo y promoción del COTSGR a artistas locales emergentes y su predisposición para trabajar exclusivamente con personas a las que se le reconoce un marcado compromiso social.

2.2.3. Entrevistas personales.

> "Uno de los resultados académicos del movimiento feminista fue introducir la crítica epistemológica que cuestionó y rechazó los cánones del paradigma positivista" (Massolo, 1995, p.65),

abriéndonos a las investigadoras en ciencias sociales y humanidades, un amplio espectro de instrumentos y métodos de recogida de información que desestiman la tradicional creencia de que la única fuente de conocimiento válido, fiable y con rigor científico, se obtiene a través de estrategias de medición y cuantificación de los fenómenos sociales.

Los diversos tipos de entrevista, el grupo de discusión y nominal, las técnicas DAFO y Delphi, el método de indagación narrativa, las historias de vida y el testimonio autobiográfico, son ejemplos de instrumentos metodológicos cualitativos con un denominador común, la oralidad. Este hecho cobra vital importancia al reconocer que "la palabra escrita ha pertenecido mayoritariamente al dominio masculino, mientras que el entrenamiento ancestral de las mujeres -en la trastienda de la historia y zonas de la cotidianeidad- ha sido la palabra hablada" (Massolo, 1995, p. 68).Inspiradas por estos métodos de recogida de información propios del paradigma interpretativo, decidimos incluir en el vídeo que estábamos produciendo, una serie de testimonios de las participantes con el objetivo de encontrar intertextualidades entre las visiones personales de ellas y las imágenes que se incluirían en la obra audiovisual.

Algunas partes de los testimonios que se insertan a continuación conformaron la voz en off del *found footage* y son el resultado a una pregunta concreta a cinco voluntarias del COTSGR: qué significa para ti el 8M.

Testimonio Yolanda

Para mí el 8 de marzo es una fecha muy especial. El 8 de marzo significa fuerza, significa sororidad, significa salir juntas con un mensaje común, denunciando, que no hemos sido ciudadanas de primera y que queremos ser ciudadanas de pleno derecho.

Para mí, el 8 de marzo significa haber tomado las calles, significa hacer conscientes a la sociedad, de que, por ser mujeres, cobramos menos, vivimos peor, nos matan. El 8 de marzo para mi es una fecha en la que tenemos que seguir luchando, tenemos que seguir levantando nuestra voz, tenemos que seguir utilizando los espacios públicos para reivindicar que nos queda mucho por conseguir y que, además, los derechos conseguidos, son tan frágiles, que en cualquier momento pueden aparecer fuerzas políticas que quieran destruir nuestra lucha y decir que todo lo que denunciamos es mentira.

Para mí también el 8 de marzo significa recoger el testigo de la lucha y de los esfuerzos que hicieron nuestras madres y nuestras abuelas para que nosotras hoy estemos aquí, levantando la voz por ellas y por nosotras y porque, además, dejemos preparados los expertos para que nuestras hijas e hijos tengan un mejor futuro y un mundo mejor.

Testimonio Karina

El Observatorio de las Personas Trans Asesinadas señala que, en 2020, 352 personas trans fueron asesinadas en un mundo. La discriminación laboral es otra lacra que sufren las mujeres trans. La agencia de los derechos fundamentales de la Unión Europea concluye que un 77% de ellas ha sufrido discriminación en la búsqueda de empleo. Esta misma agencia nos recuerda que un 10% de las mujeres trans se han visto obligadas a dormir en la calle al menos una vez en su vida. Por todo ello, es necesario avanzar hacia leyes que protejan y garanticen los derechos humanos de las personas trans, sin olvidar que las mujeres trans están expuestas al menos a una doble discriminación. Por un 8 de marzo inclusivo, por el avance en los derechos de todas y todes.

Testimonio Marta

Para mí, el 8 de marzo es un día en el que me invita a tener presente a todas aquellas mujeres que iniciaron este camino que hoy andamos. Donde mujeres y hombres luchamos para que la igualdad sea efectiva y real.

Para mí es un día de hermanamiento, donde voces diversas y plurales, se unen para coger impulso y seguir caminando hasta que las mujeres y niñas dejen de sufrir discriminación y violencia. Porque la justicia, sin igualdad, no es real.

Testimonio Gloria

El 8 de marzo nos invita a la reflexión, a la cohesión, a la fortaleza, a poder dar visibilidad a todas las mujeres y a todas las situaciones en riesgo de exclusión social o excluidas socialmente.

Es un día donde todas las mujeres y hombres deberemos de estar representadas. Es un día para poder fomentar la igualdad de oportunidad real y efectiva.

El 8 de marzo es un día donde, ponemos de manifiesto, que no queremos vivir en un sistema patriarcal, que queremos vivir en una sociedad inclusiva donde todas las mujeres estemos representadas, donde todas las mujeres diversas tengan voz y puedan ser visibles.

Es un día, donde las mujeres con diversidad funcional ponemos de manifiesta nuestras situaciones, nuestra situación diversa, nuestra situación de riesgo de exclusión, por el simple hecho de ser mujer y por tener una condición de diversidad funcional y de discapacidad.

Es un día en el que visibilizamos a todas aquellas mujeres y a todas aquellas madres que dedican su tiempo, su esfuerzo y toda su vida, para poder sacar adelante a su hijas e hijos con algún tipo de discapacidad y no son reconocidas laboralmente.

Es un día para visibilizar a todas aquellas mujeres diversas que debemos de estar representadas, debemos de estar incluidas en esta sociedad, igualitaria diversa y en igualdad de oportunidades. Es un día para poner

de manifiesto que queremos una sociedad inclusiva, visible y en igualdad de oportunidades.

Testimonio Inmaculada

Con motivo del 8 de marzo, de la lucha por la igualdad de las mujeres, quiero reivindicar la importancia de la perspectiva de género para la profesión. Para poder ver las múltiples discriminaciones cotidianas que sufren las mujeres, cada una de ellas y todas como colectivo, que engloba todos los ámbitos, lo laboral, la salud, la educación, los salarios, el trabajo doméstico, el trabajo de cuidados a las personas dependientes, las relaciones de pareja y familiares, donde suelen ocupar un lugar de subalternidad.

Como trabajadora social, mi posición es siempre estar al lado de aquellas y aquellos que ven vulnerados sus derechos, por eso soy una trabajadora social feminista. No podemos tratar como igual lo que es desigual, porque estaremos reforzando esa desigualdad. Por último, reseñar que todos los días son 8 de marzo y la lucha es diaria. No puede quedar en un día festivo de la mujer y al día siguiente seguir silenciosamente invisibilizando sus múltiples opresiones desde la igualdad formal.

2.2.4. Búsqueda en Internet de imágenes fijas y en movimiento.

En toda práctica artística apropiacionista, como es la técnica del *found footage*, existen dos momentos de máxima importancia: el momento en el que extraemos un elemento de su contexto inicial y le damos una entidad autónoma y el instante en el que decidimos incluirlo en un nuevo contexto (Serrano, 2013, p. 16).

Mientras que el segundo momento estaría relacionado con la edición y montaje del vídeo, esta fase del proyecto responde al primer momento, en el cual realizamos una búsqueda pormenorizada en la red, en la que seleccionamos un conjunto de fotografías y dos vídeos que diseccionaríamos para darle una significación propia en la obra audiovisual.

2.2.5. Edición del *Found Footage*.

De las diferentes fases que componen la realización audiovisual, es en la edición y en el montaje donde realmente nace una película, donde se le da una estructura a la historia que se cuenta y un ritmo a la cadencia de las imágenes. Bela Balasz (montador y teórico del montaje) decía:

> cuando un director ordena los planos en una determinada sucesión para alcanzar un efecto fijo, está realizando el mismo trabajo que un obrero industrial cuando reúne las piezas sueltas de una maquina y las compone para que se conviertan en un instrumento de producción.

Nuestra función en esta fase del proyecto sería precisamente la de reunir y ensamblar esas "piezas sueltas" que habíamos creado anteriormente (música, ilustraciones, testimonios y registros fotográficos y videográficos), construyendo con ellas una narrativa audiovisual con autonomía propia que permitiera expresar las reivindicaciones y demandas feministas del Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada.

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS.

3.1. Preguntas o hipótesis de investigación

- Es posible valorar la capacidad comunicativa y la calidad artística y estética de una obra audiovisual mediante herramientas que no recurren exclusivamente a lenguajes y formas de representación de datos verbales y/o numéricos.

- Los símbolos y percepciones englobados dentro de los medios audiovisuales suponen un material básico en los procesos de comunicación y, por ende, las formas de expresión y las manifestaciones audiovisuales con un sentido estético y artístico, tendrán preminencia en comparación a otros modos de expresión y comunicación alejados de la creación artística.

3.2. Objetivos

3.2.1. Objetivo general

Analizar los resultados obtenidos a partir de un proyecto de intervención pedagógica, artística y social, implementado por un grupo de voluntarias del Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada para participar telemáticamente en el 8M: una obra audiovisual realizada colaborativamente mediante la técnica artística del *Found Footage*.

3.2.2. Objetivos específicos

a) Determinar la pertinencia de las prácticas a/r/tográficas en la creación de contenidos audiovisuales.

b) Analizar el impacto mediático producido en la difusión de un vídeo basado en la técnica del *Found Footage* para participar de forma virtual en el 8M.

4. METODOLOGÍA E INSTRUMENTO METODOLÓGICO

4.1. Metodología

Un mismo objeto de estudio se puede abordar desde diferentes enfoques metodológicos. Incluso, para dotar de validez y fiabilidad un proceso investigativo, se han establecido enfoques multimétodo, que consisten en aplicar de forma paralela dos estudios, uno basado en el enfoque cualitativo y otro apoyado por las herramientas metodológicas que nos ofrece el enfoque cuantitativo (complementación). Es decir, al pretender analizar un mismo fenómeno sociológico, podemos utilizar simultáneamente instrumentos metodológicos propios tanto del paradigma positivista, como del interpretativo o del sociocrítico. Esta forma de proceder generaría dos informes paralelos sobre el mismo objeto de estudio.

Si los enfoques metodológicos supusieran una convergencia en la indagación para un mismo objeto de estudio, con el objetivo de alcanzar un único informe final, estaríamos hablando de un enfoque multimétodo de triangulación y si uno de los métodos a implementar cumpliese

solamente una función secundaria, de apoyo o prescindible, hablaríamos de un enfoque multimétodo por combinación.

Los enfoques híbridos descritos anteriormente no son apropiados para esclarecer nuestras preguntas de indagación, en cuanto que nuestra intención es abordar de forma paralela dos objetos de estudio diferenciados por el momento del proceso evaluativo. No es lo mismo analizar si una obra audiovisual cumple con los criterios de magnitud críticos, conceptuales y técnicos establecidos por Elliot Eisner (1991) para evaluar el aprendizaje artístico, que saber si esa creación audiovisual ha tenido la difusión mediática esperada en el momento de su creación.

Para alcanzar los objetivos establecidos, hemos recurrido a una metodología híbrida a/r/tográfica-cuantitativa, atendiendo a las distintas fases del proceso evaluativo. Nos situaremos en un enfoque cuantitativo para valorar el impacto en la difusión del vídeo resultante, realizando un análisis estadístico-comparativo con datos obtenidos en la página oficial del Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada en la red social Facebook. Los criterios e indicadores elegidos para realizar la comparativa estadística que nos permitiera determinar la preminencia de las manifestaciones audiovisuales con un grado de calidad artística y estética, son el número de visualizaciones del *found footage* y su grado de aceptación (*feedback* telemático y número de veces que se ha compartido). Como *feedback* telemático se entiende el número de interacciones que ha generado la publicación (me gusta, me encanta y comentarios positivos y negativos, si los hubiera).

El enfoque a/r/tográfico estará destinado a la evaluación del resultado, es decir, al análisis de la propia obra audiovisual resultante del proceso pedagógico y artístico, mediante el estudio visual de un esquema de *frames*. La A/r/tografía es una corriente metodológica que surge en los estudios culturales y filosóficos de la postmodernidad, de líneas performativas y que lleva apenas veinte años fraguándose. Como ocurre en múltiples corrientes metodológicas empiezan a funcionar, a crearse, a formar múltiples discursos interdisciplinares que se escapan de otros lugares, planteando diversos ejes y métodos de funcionamiento.

> Tanto la Investigación Basada en Artes como la A/r/tografía se despliegan en cualquier especialidad artística (artes visuales, danza, literatura, música, teatro, etc.) y por lo tanto se convierten en la zona de reunión entre las innovaciones metodológicas cualitativas de las ciencias humanas y sociales, y las tendencias comunitarias, participativas y sociales del arte contemporáneo, como el Artivismo (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 881).

4.2. El esquema de *frames*

Realizar un esquema de *frames* consiste en fragmentar en fotogramas una obra audiovisual, como si de una narrativa grafica se tratase, en base a una estructuración temporal predeterminada. Esta segmentación temporal se puede comparar mediante superposición a otras unidades de expresión audiovisual (plano, secuencia, escena), permitiendo, mediante el análisis de los siguientes elementos, evaluar y objetivar el aprendizaje del lenguaje audiovisual (Valseca y Marín-Viadel, 2021, p.540):

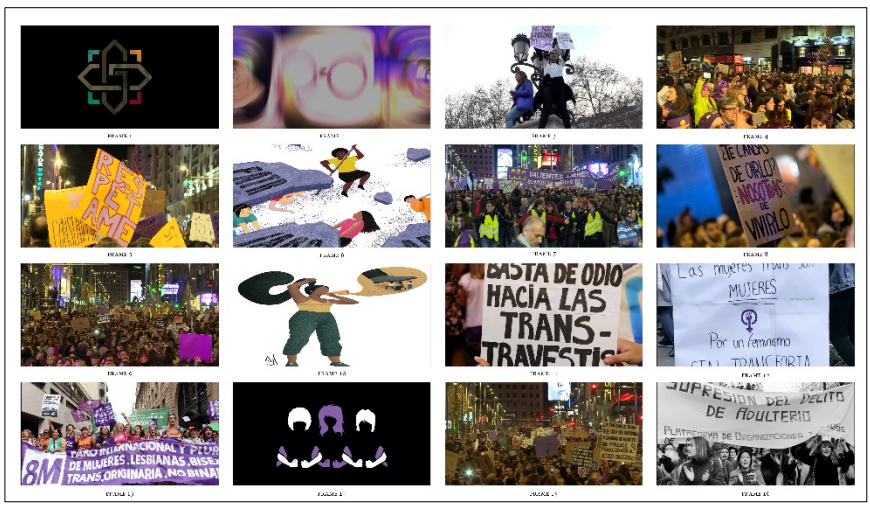
- La composición, el encuadre e iluminación de los planos.
- Los movimientos de la/s cámara/s.
- El ritmo de la narración visual.
- Una correcta utilización de los planos cinematográficos en base a su carácter funcional.
- Los rangos cromáticos de la imagen y el etalonaje.
- El rácord o la continuidad cinematográfica de las narrativas audiovisuales.

Con esta propuesta se pretende sintetizar metodologías de análisis para valorar las obras audiovisuales, sabiendo determinar qué tenemos que analizar y de qué manera lo vamos a valorar. Aúna metodologías del análisis visual, del análisis semiótico, antropológico y social, buscando conexiones entre la educación artística y mediática. El análisis del esquema de *frames* se mueve en territorios propios de: la cultura digital y la narrativa transmedia, el factor relacional, la educomunicación, la alfabetización mediática, el activismo digital, la tecnología educativa y el humanismo digital.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, mostramos dos de los tres esquemas de *frames* realizados sobre el *found footage* #8M2021. Estos esquemas son el resultado de la segmentación de la obra audiovisual en base a una temporalización de cinco segundos. Decidimos que esa fuera la estructuración temporal adecuada por la duración de los planos utilizados en la video-narración.

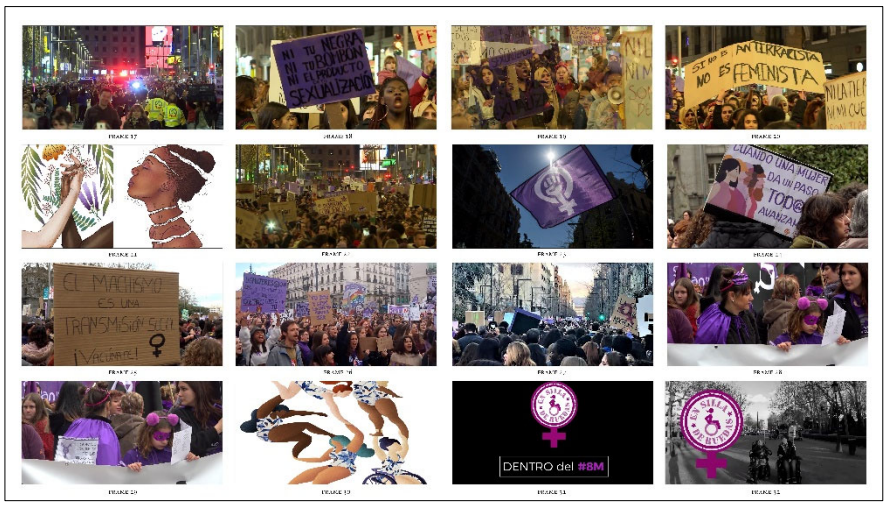
***FIGURA 2**. Primer esquema de frames del found footage #8M2021*



En estos esquemas de *frames* podemos observar un adecuado predominio de planos generales y enteros, que ayudan a describir y contextualizar la narrativa audiovisual y sirven a las/os espectadoras/es para ubicar el marco espacial donde se desarrolla la acción, permitiendo mostrar la relación/posición de las/os protagonistas con/en ese espacio.

Existe de igual modo un predominio de primeros planos y planos detalle, en los que se pueden leer los mensajes de las pancartas y diversas consignas realizadas en años anteriores utilizando la técnica del esténcil o plantilla.

***FIGURA 3**. Segundo esquema de frames del found footage #8M2021*



Con relación al etalonaje y a los rangos cromáticos que se pueden percibir en los esquemas de *frames*, como era de esperar, imperan los tonos morados y violetas, color asociado a la lucha feminista desde su uso por parte de las sufragistas inglesas desde principios del siglo XX. El etalonaje se realizó satisfactoriamente ya que, aun habiendo sido ensamblados vídeos grabados con cámaras distintas, se consiguió igualar el color, el contraste, el brillo y la luminosidad de la totalidad de los planos que construyeron la narrativa audiovisual.

Analizando los esquemas de *frames* podemos percibir un aceptable rácord o continuidad narrativa, existiendo un nexo coordinativo que establece ligazón de correspondencia entre los distintos planos y los testimonios de las voluntarias. No se perciben saltos bruscos ni rupturas entre imágenes, originándose enlaces correctos y la sensación de un todo fluido, continuo y sin cortes.

Favorece al ritmo de la narración audiovisual las ilustraciones realizadas por Ainhoa Rodríguez y María Amalia Fernández, debido a que se crean interconexiones visuales temáticas. Del sexto al décimo *frame* se denuncia el sistema patriarcal, del décimo al catorceavo se reivindican los derechos de las personas trans y su doble o triple discriminación, en el

dieciseisavo hay una clara referencia y un reconocimiento a las feministas que iniciaron la lucha y del diecisieteavo en adelante existen múltiples reconocimientos al feminismo interseccional.

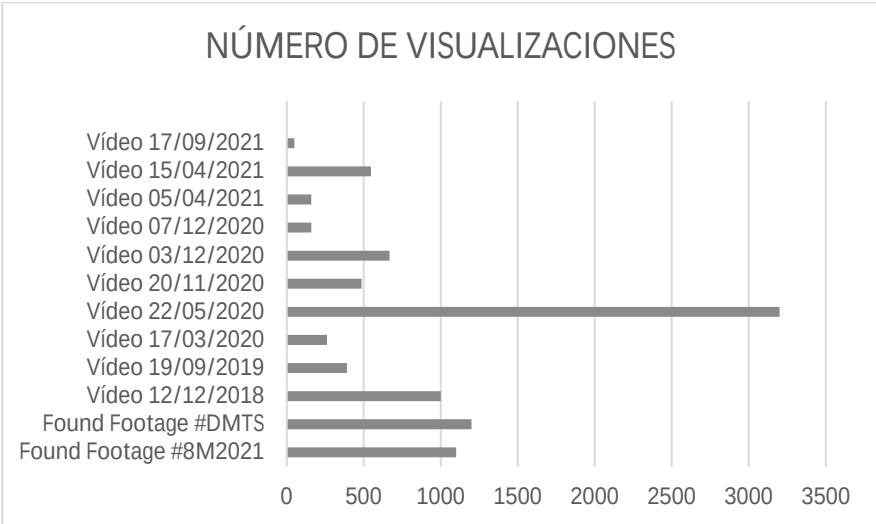
En la siguiente tabla mostramos la comparativa entre los vídeos realizados mediante la técnica del *found footage* que fueron compartidos por el Colegio Oficial de Trabajo Social de Granada en su página en la red social Facebook y otras publicaciones videográficas compartidas por el COTSGR en la misma red social.

TABLA 1. *Comparativa vídeos realizados con la técnica del found foote y otros vídeos compartidos por el Cotsgr*

	NÚMERO DE VISUALIZACIONES	%	FEEDBACK TELEMÁTICO	%
VÍDEOS REALIZADOS POR EL COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE GRANADA MEDIANTE LA TÉCNICA DEL FOUNDFOOTAGE				
Found Footage #8M2021	1100	11,8%	35	11,8%
Found Footage #DMTS	1200	12,9%	56	18,9%
OTRO TIPO DE VÍDEOS COMPARTIDOS EN LA RED SOCIAL FACEBOOK POR EL COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE GRANADA				
Vídeo 12/12/2018	1000	10,7%	38	12,8%
Vídeo 19/09/2019	392	4,2%	10	3,4%
Vídeo 17/03/2020	262	2,8%	12	4%
Vídeo 22/05/2020	3300	35,4%	52	17,5%
Vídeo 20/11/2020	486	5,2%	29	9,7%
Vídeo 03/12/2020	668	7,2%	12	4%
Vídeo 07/12/2020	160	1,7%	5	1,7%
Vídeo 05/04/2021	160	1,7%	8	2,7%
Vídeo 15/04/2021	547	5,9%	34	11,5%
Vídeo 17/09/2021	50	0,5%	6	2%
TOTAL	9325 visualizaciones	100%	296 interacciones	100%

Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 1**. Número de visualizaciones*



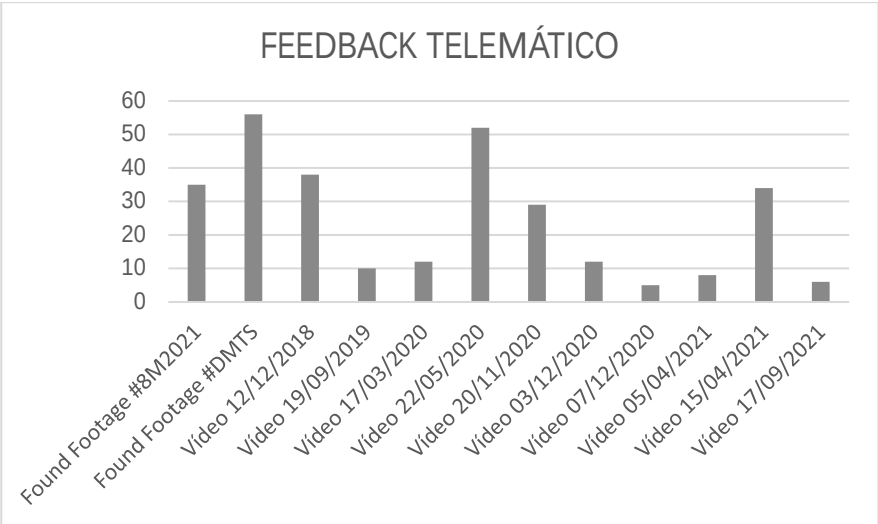
Como podemos observar, las dos publicaciones realizadas mediante la técnica del *found footage*, ocupan la segunda y tercera posición en el ranking del número de visualizaciones. La única publicación videográfica que fue visitada un número mayor de veces corresponde a una campaña externa, a nivel nacional, que fue compartida por el COTSGR.

Entendemos que las razones principales del por qué existe tan alta desproporción entre el primer vídeo más visto con el resto, podría responder a factores de índole sociológico en lugar de estético y, por tanto, esta publicación no debiera ser tomada en cuenta a la hora de analizar los resultados.

Como expresamos anteriormente, es una campaña a nivel nacional, contó con la colaboración de personalidades públicas del campo de las artes, como, por ejemplo, la cantante Rozalén o la actriz Aitana Sánchez Gijón y los actores Juan Diego Boto y Fernando Tejero. La publicación se compartió un año antes (en mayo de 2020) por lo que lleva más tiempo publicada en la red social y el grado de sensibilización y concienciación de la ciudadanía sobre la temática del vídeo, la urgencia de disponer de servicios públicos, gratuitos y de calidad, influyó

fehacientemente en el impacto que produjo la campaña en la opinión pública, en un contexto en el que la incidencia y evolución de la pandemia en España era muy preocupante. Intuimos que también tuvo que tener incidencia en el impacto que el vídeo fue compartido en el periodo de confinamiento establecido por razones sanitarias por el gobierno y, por ende, el conjunto de la sociedad disponía de más tiempo libre para navegar por Internet.

Gráfico 2. Feedback telemático



La gráfica número 2 muestra el número total de interacciones generadas por los vídeos compartidos por el COTSGR desde la creación de su página de Facebook en 2018.

Como podemos observar, los dos vídeos realizados mediante la técnica del *found footage* se posicionan en la primera y cuarta posición del ranking y alcanzan aproximadamente el 30% de todas las interacciones provocadas por las publicaciones videográficas del COTSGR.

Los dos únicos vídeos que han generado un número similar de interacciones han sido el vídeo de la campaña nacional que mencionábamos con anterioridad y un vídeo compartido con motivo del Día

Internacional de los Derechos Humanos tres años antes que los nuestros y en donde aparecía Helena Maleno, activista y defensora de los Derechos Humanos en fronteras.

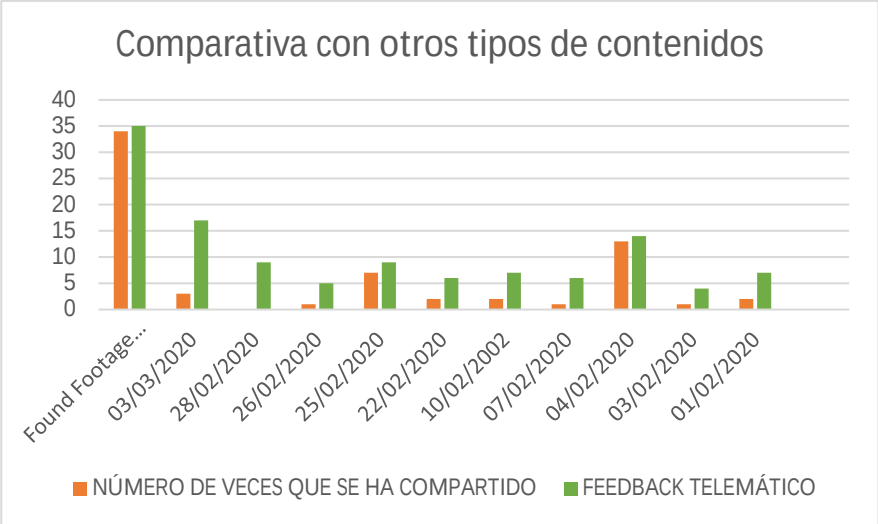
La tabla que mostramos a continuación realiza una comparativa entre el vídeo realizado para participar de forma telemática en el 8M y las diez publicaciones que le precedieron. Los indicadores de referencia han sido el número de veces que se ha compartido la publicación y el número de interacciones que ha generado.

***TABLA 2**. Comparativa difusión found footage #8m2021 con otros tipos de contenidos*

	NÚMERO DE VECES QUE SE HA COMPARTIDO	%	FEEDBACK TELEMÁTICO	%
Found Footage #8M2021	34	52%	35	29,4%
OTRO TIPO DE CONTENIDOS COMPARTIDOS EN LA RED SOCIAL FACEBOOK POR EL COTSGR				
Publicación 03/03/2020	3	4,5%	17	14,3%
Publicación 28/02/2020	0	0%	9	7,6%
Publicación 26/02/2020	1	1,5%	5	4,2%
Publicación 25/02/2020	7	10,5%	9	7,6%
Publicación 22/02/2020	2	3%	6	5%
Publicación 10/02/2002	2	3%	7	5,9%
Publicación 07/02/2020	1	1,5%	6	5%
Publicación 04/02/2020	13	19,5%	14	11,8%
Publicación 03/02/2020	1	1,5%	4	3,3%
Publicación 01/02/2020	2	3%	7	5,9%
TOTAL	66 elementos compartidos	100%	119 interacciones	100%

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. *Número de veces que se ha compartido la publicación y feedback telemático*



Esta gráfica permite interpretar el impacto del *found footage* sobre el 8M en comparación con otros modos de expresión y comunicación alejados de las prácticas artísticas compartidas por el COTSGR en un espacio de tiempo similar.

El número de interacciones y las veces que el vídeo fue compartido se duplican en relación con la segunda publicación que más interacciones generó. El hecho de que la siguiente publicación que más interacciones haya tenido estuviera acompañada de una ilustración creada por una artista granadina con motivo del Día Internacional contra el Cáncer, refuerza nuestra convicción en que, publicaciones atractivas visualmente, tienen más impacto que los modos de expresión verbal y afianza la confianza y la apuesta del COTSGR en el apoyo y promoción de artistas emergentes locales.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión, detallamos una serie de reflexiones que hemos decido agruparlas en tres temáticas distintas, la primera relacionada con la técnica del *found footage*, la segunda relativa a la metodología a/r/tográfica y la tercera al arte activista o activismo.

6.1. Conclusiones *Found footage*

- El *found footage*, al igual que ocurre con otras disciplinas artísticas que reutilizan productos preexistentes para generar un nuevo conjunto con significación propia, permite articular nuevos discursos y crear nuevos modos de expresión y comunicación, pasando a ser los espectadores agentes activas en los procesos de producción y recepción de la obra, es decir, pasan a ser prosumidores/as de la obra.

- La técnica audiovisual del video ensamblaje o *found footage*, permite nuevas estrategias de apropiacionismo y autoreferencialidad en el mundo artístico y se convierte en un instrumento metodológico interesante en el campo de la experimentación educativa, investigativa y artística.

6.2. Conclusiones A/r/tografía.

- Es posible valorar la capacidad expresiva y la calidad artística y estética de una obra audiovisual mediante herramientas a/r/tográficas como el esquema de *frames*, que no recurre exclusivamente a lenguajes y formas de presentación y representación de datos verbales y/o numéricos.

- Vivimos en un mundo en donde todo es audiovisual y, por ende, los medios audiovisuales suponen un material básico en los procesos de comunicación.

- Las manifestaciones audiovisuales con un marcado sentido estético y artístico tienen preeminencia en comparación con otros contenidos y modos de expresión y comunicación distanciados de la creación artística.

6.3. Conclusión artivismo.

Las sinergias creadas entre los distintos agentes sociales y la comunidad universitaria que parten de estrategias como la Investigación Acción Participante, el Arte Social Comunitario y el Artivismo, contribuyen a la transferencia del conocimiento.

7. REFERENCIAS

Alario, M. T. (2016). *Arte y feminismo* (Vol. 12). Editorial Nerea.

Cantón, I. (2013). Organización de las TIC en centros, servicios y programas. En M.J. Gallego (ed.), *Aplicaciones de las TIC en contextos educativos* (pp. 59-76). Editorial Davinci.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Alianza Editorial.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Mil Mesetas, Capitalismo y esquizofrenia* (vol.2). Pre-Textos.

Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educatinal practice*. Macmillan.

Forés, A. y Vallvé, M. (2002). *El teatro de la mente y las metáforas educativas: la didáctica de la educación social*. Ñaque Editora.

García Oliveros, E. (2020). *Del levantamiento feminista al arte público y el ciberfeminismo: el Far West de las oportunidades* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic metissage. En R. L. Irwin y A. Cosson. (eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Pacific Educational Press.

Labrada, J. (2009). *El sentido del sonido: la expresión sonora en el medio audiovisual*. Alba.

Lacy, S. (2005). En: Blanco, P.; Carrillo, J.; Claramonte, J. y Exposito, M. (eds.). *Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Lacy, S. (2006). Activism in feminist performance art. En J. Cohen-Cruz & Schutzman (eds.), *A Boal companion: Dialogues on theatre and cultural politics* (pp. 91-102). Routledge.

Marfil Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, *15*(1), 139-150. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, *31*(4), 881-895. https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409

Marín-Viadel, R., Roldán, J. y Calix, L. (2018). *La enseñanza de las artes visuales en contextos en riesgo de exclusión social*. Editorial de la Universidad de Granada.

Massolo, A. (1995). Testimonio autobiográfico. Un camino de conocimiento de las mujeres y los movimientos urbanos en México. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, (1), 62-85.

Mesías-Lema, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, *57*(4), 19-28. https://doi.org/10.3916/C57-2018-02

Nordlund, C., Speirs, P., Stewart, M., & Chicago, J. (2011). Activist art and pedagogy: The Dinner Party Curriculum Project. In Beyerbach, B. & Davis, D. (Eds.), *Activist art in social justice pedagogy: Engaging students in glocal issues through the arts*. Peter Lang.

Phelan, P. y Reckitt, H. (2005). *Arte y feminismo*. Phaidon.

Portero de la Torre, A.V. (2006). *Trans- apariencias tecnológicas: artivismo en el arte contemporáneo.* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.

Ruíz Roa, P. (14 de junio de 2020). Reivindicando el 8M frente a su criminalización. La revolución social feminista ha venido para quedarse. *El salto diario*. https://acortar.link/vtJCiU

Serrano, A. (2013). Apropiacionismo, remezcla y postproducción: el Found Footage en el siglo XXI. En José L., *Estéticas del Media Art*, Grupo de investigación Eumed. net (SEJ 309). Editorial de la Universidad de Málaga.

Triggs, V., Irwin, R. L. & O'Donoghue, D. (2014). Following a/r/tography in practice: From possibility to potential. En K. M. Miraglia & C. Smilan (Eds.), *Inquiry in action: Paradigms, methodologies and perspectives in art education research* (pp. 253-264). National Art Education Association.

Valseca, J. y Marín-Viadel, R. M. (2021). Creación audiovisual en contextos educativos situados en barrios periféricos de Granada y Tegucigalpa: A/r/tografía social e inclusión juvenil. En *Historia, arte y patrimonio cultural. Estudios, propuestas, experiencias educativas y debates desde la perspectiva interdisciplinar de las humanidades en la era digital* (pp. 525-552). Dykinson.

PRESENCIA DE LAS MUJERES CON DISCAPACIDAD EN EL MUNDO LABORAL ONLINE: REDES SOCIALES Y TELETRABAJO COMO UNA REALIDAD EN CONSTRUCCIÓN

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual coexisten diversos colectivos denominados vulnerables, concepto que se ha ido trabajando y explorando desde las diferentes áreas de conocimiento como la sociología, las geociencias, la antropología o la ecología política (Ruiz Rivera, 2012). Y que según la definición básica de este término establecida por Wisner et al., (2004) los cuales sostienen que la vulnerabilidad hace referencia a

> "las características de una persona o grupo y su situación, que influencian su capacidad de anticipar, lidiar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza" (p. 11).

De las diversas definiciones se puede discernir que, debido a sus características físicas, de género, personales, culturales o religiosas viven en una situación de amenaza o de sufrir algún tipo de daño además de estar en riesgo de exclusión social o marginación debido a los factores anteriormente mencionados.

De entre todos los colectivos desfavorecidos, la comunidad de personas que tienen algún tipo de discapacidad, han sido siempre las más castigadas a la hora de favorecer una plena inclusión social, educativa y laboral. Ya que conseguir una completa inserción sociolaboral es una tarea ardua

y compleja, pero no por ello imposible, ya que se cuenta con una multitud de mecanismos que lo facilitan.

El término inclusión social es, posiblemente, uno de los vocablos más utilizados y cuya génesis, atendiendo siempre al seno de la política social europea desde el año 2000, ha ido procesando diversos cambios a lo largo de estos últimos 23 años, y es que junto a la expresión exclusión social se han ido transformando hasta, según González (2014) establecer dos acciones paralelas entre la realidad actual y sus objetivos finales.

Por ello no es de extrañar que, desde finales del siglo XX, las políticas sociales europeas que se han ido poniendo en marcha dentro de este contexto, han estado formuladas dentro de las concepciones que se incluían en las locuciones "inclusión y exclusión social" convirtiéndose a estas mismas en los elementos imprescindibles a poner de manifiesto tanto en las acciones como en los discursos que se han llevado a cabo. Asimismo el VIII Informe Foessa (2019), pone de relieve que:

> Las políticas sociales aplicadas por los estados de bienestar europeos durante el período 2008-2018 han ido dirigidas a la reducción del déficit público y de la deuda soberana y, secundariamente, a paliar y prevenir los efectos del paro, de la pobreza y de la exclusión social (p. 51).

Sin embargo, autores como Nelson (2013), ponen de manifiesto que el uso reiterado de estas locuciones puede suponer un peligro ya que se abusa de su aplicación sin tener unas referencias claras y sólidas del mismo, lo que ha provocado un fiel reflejo dentro del ámbito legislativo español en el que se ha asumido la responsabilidad de favorecer la inclusión como uno de los instrumentos claves y como motor de cambio de las políticas sociales.

No obstante, según Sandoval (2016), el diverso entramado social y la manera de abordar los conflictos originados y la propuesta de una posible solución empleando para ello la política como una de las herramientas principales, es una fuente de gran inspiración para los estudios académicos, empíricos y teóricos, pues según este autor, no solo se pretende dar respuesta a los problemas que ocasiona la exclusión social, sino que se pretende actuar sobre otras cuestiones de preocupación general como;

el racismo, la precariedad, el desempleo o la explotación económica entre otros.

Autores como Mercado, Aizpurúa y García (2013) sostienen que todas aquellas actuaciones cuya finalidad es la de ofrecer multitud de recursos disponibles y brindar las oportunidades necesarias a todos los colectivos que, debido a su multitud de casuísticas se encuentran en riesgo de exclusión o pobreza, Se denomina inclusión social, pues debido a esta situación la participación que puedan desarrollar dentro del ámbito social, cultural o económico se ve mermada.

Por otro lado, adquiere una significatividad relativa el término exclusión financiera, el cual hace referencia a la dificultad de vivir, según las normas establecidas, dentro de la sociedad debido a que situaciones personales como la discapacidad dificultan la realización de actividades (Formas de préstamo, preservar sus ahorros, etc.) o el uso de diferentes medios de pago o abonos (Padilla y Sanchis, 2021).

De todo lo anteriormente expuesto, el colectivo de las personas con discapacidad resulta ser la comunidad con un mayor riesgo de vulnerabilidad y por consiguiente una mayor exclusión social, educativa y laboral, ya que fácilmente pueden formar parte de los problemas expuestos (Pascual, 2021).

Esta situación no es nueva, y por ello desde hace más de tres décadas, las instituciones de todos los países miembros trabajan incansablemente para la promulgación de medidas que favorezcan una inclusión social y al mismo tiempo, trabajan para que estas tengan un reflejo en los diversos sistemas y modelos en los que se están aplicando los programas destinados a favorecer la inclusión social (Cappo & Verity, 2014).

De este modo las políticas de inclusión social, surgen con una finalidad clara, y es la de paliar todas las desigualdades que están latentes en el contexto comunitario, de esta manera se persigue la instauración de un nivel de bienestar igualitario a todos los ciudadanos, no obstante, este tipo de políticas a diferencia de las políticas sociales, no tienen un ámbito de actuación que esté tan centralizado, y por ello en muchas ocasiones las políticas de vivienda, sanidad o pensiones logran una aplicación adelantada a las políticas de inclusión social (Campos y Sanchís, 2014).

Una cosa debe quedar clara, y es que independientemente de las políticas que se realicen para mejorar el bienestar de la sociedad, implica un diseño, desarrollo y aplicación en las que el tiempo los recursos económicos y la voluntad de las administraciones son factores comunes a todas ellas.

Boutellis (2013), pone de manifiesto términos como "fatiga de la integración" o "confusión de la integración" que supone unas barreras, en ocasiones, infranqueables pues muchas de estas buenas intenciones llevan consigo altos costes de aplicación, como puede ser la participación del resto de la población para que estos programas lleguen a buen término. Para poder elaborar un plan de contingencia ante estas dificultades, es de vital importancia establecer unas definiciones y argumentos claros para que la sociedad no conciba la inclusión de los colectivos vulnerables, como las personas con algún tipo de discapacidad, como algo negativo, difícil de realizar y se consiga que se convierta en un hábito cultural (Cappo & Verity, 2014).

2. OBJETIVOS

En el siguiente apartado se expondrán los objetivos principales planteados para la realización de este estudio.

Una vez que los antecedentes principales del objeto de investigación han sido expuestos, es imprescindible destacar cuál es la hipótesis principal de esta investigación, la cual pivota en torno a ¿Tienen las mujeres con discapacidad una alta presencia en el mundo de las redes sociales y se encuentran realmente integradas en el ámbito social y laboral?

Tras la formulación de la hipótesis principal de este estudio, emana de ella el objetivo fundamental para su realización, el cual gira en torno a:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre las dificultades que presentan las mujeres con discapacidad en relación con su inserción sociolaboral.
- Analizar la situación actual de las mujeres con discapacidad en el mundo laboral y las redes sociales.

3. METODOLOGÍA

Para poder realizar este trabajo se ha optado por el desarrollo de una metodología basada en la revisión bibliográfica exploratoria y descriptiva de la literatura, la aplicación de este tipo de metodología permite plasmar de manera general una panorámica sobre el objeto de investigación que se ha escogido. Para el desarrollo de esta se ha optado por investigar y sintetizar las diferentes investigaciones y estudios que se han realizado sobre el eje central de este estudio. Para que esto sea posible se ha optado por un enfoque interpretativo empleando al mismo tiempo una metodología de corte cualitativa.

La puesta en marcha de una revisión bibliográfica lleva consigo la aplicación de tres grandes fases que se detallan a continuación:

- Primera fase: dentro de la ejecución de esta primera fase y siguiendo unas pautas generales, se ha realizado una revisión documental de la literatura que trata sobre el tema de estudio, dentro de esta explotación se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica, la selección de estas está fundamentada en que estas se consideran las más relevantes dentro del ámbito de las ciencias de la educación. Las bases de datos seleccionadas han sido; Dialnet, Scopus, y Web of Science-WOS-.

Pero no solo su relevancia dentro del campo de la educación ha sido el principal motivo para su elección, sino que dichas bases de datos ofrecen la posibilidad de establecer a multitud de investigaciones y estudios para posteriormente poder ejecutar un contraste con los resultados obtenidos, permitiendo de este modo que la revisión bibliográfica realizada posibilite un acercamiento certero sobre la temática escogida para este estudio.

Continuando aún dentro de esta primera fase, es de imperativo cumplimiento el poner de manifiesto la necesidad de determinar unos descriptores adecuados que posibiliten la facilidad en el desarrollo del proceso de búsqueda. Para la realización de esta revisión bibliográfica se usaron los siguientes; “discapacidad” “redes sociales” “inclusión sociolaboral” tanto en español, como en inglés; “disability” “social networks” “social and labor inclusion” siendo estos los descriptores principales y

estableciéndose combinaciones entre ellos empleando los operadores booleanos “AND” y “OR”.

- Segunda fase: Tras la finalización de la primera fase, se pone en marcha la segunda etapa la cual se caracteriza por la realización, propiamente dicho, de la búsqueda en cada una de las bases de datos mencionadas anteriormente.

Durante el desarrollo y ejecución de esta fase se ha establecido que era necesario revisar tanto los títulos, como los resúmenes y las palabras clave de las diversas investigaciones y estudios que se han ido seleccionando en cada una de las bases de datos, para posteriormente aplicar los criterios de inclusión y de exclusión que se detallan a continuación:

Criterios de inclusión:

- Se seleccionarán aquellos estudios e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se seleccionarán aquellos estudios e investigaciones que tengan un acceso abierto al documento.
- Se seleccionarán aquellos estudios e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se seleccionarán aquellos estudios e investigaciones que se tratasen de monográficos, capítulos de libro y tesis doctorales.
- No se seleccionarán aquellos estudios e investigaciones que se encuentren repetidos en las bases de datos seleccionadas.
- Tercera fase. Finalmente, y coincidiendo con la tercera fase de este estudio, ha sido necesario la realización de una exhaustiva selección de los resultados obtenidos y de su posterior cribado, para seleccionar aquellos estudios que estuvieran de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación.

De esta manera, en un primer momento se obtuvieron un total de 589 estudios e investigaciones, de los cuales, y tras la aplicación de los

criterios de inclusión y exclusión, la muestra quedó reducida hasta un total de 25 estudios, de los cuales, finalmente se seleccionaron 5 para la realización de este trabajo.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos tras aplicar la metodología descrita en el apartado 3. Metodología.

4.1. La discapacidad como factor de obstrucción para la inclusion laboral

La convención sobre los derechos de las personas con discapacidad nació en 2006 con el pretexto de seguir trabajando y luchando por una sociedad más igualitaria e inclusiva, y es que la discapacidad es un fenómeno multidimensional y que por consiguiente debe tratarse siempre desde un prisma social.

Según la ONCE (2013), existen hasta 44 tipos de discapacidad distintos, que se encuentran clasificadas en 8 grupos en los que se pretende graduar la intensidad de esa discapacidad y de este modo facilitar una adecuada atención a la diversidad y satisfacción de las necesidades.

A lo largo de los años se han ido produciendo multitud de cambios significativos con respecto a la nomenclatura del colectivo de personas con algún tipo de discapacidad, esta evolución de conceptos es de vital importancia ya que la finalidad principal es la de promover un modelo social en el que se conciba la discapacidad, no como una característica personal sino como una construcción social y por ello es necesario trabajar para romper con las concepciones tradicionales y adaptar los entornos para que estos sean más amigables con cada uno de los colectivos vulnerables y no pretender que la adaptación se realiza al contrario (Saad y Mini, 2018).

Actualmente vivimos un momento en el que la digitalización y la globalización están cada vez más presentes en todos los ámbitos de nuestra vida, así pues, el entorno laboral no iba quedarse rezagado en esta nueva conversión. El auge de las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC) han favorecido que se desarrollen multitud de posibilidades en las que adaptar los tradicionales puestos de trabajo a las necesidades y capacidades de los trabajadores. Sin embargo, los datos que muestra el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2017) son muy reveladores, y es que la tasa de desempleo de las personas con discapacidad se situaba en torno al 26,2% resultando de este modo un 8,5% más alta que ante el resto de la población que no posee ningún tipo de discapacidad (Manzanera-Román & Brändle, 2019).

Manzanera-Román y Brändle, (2019) ponen de manifiesto que, en los datos mostrados por el INE, el tipo de discapacidad sigue siendo a día de hoy uno de los factores que intervienen de manera positiva o negativa a la hora de desarrollar cualquier actividad laboral, ya sea a la hora de conseguir un trabajo remunerado o a la hora de emprender actividades empresariales diversas.

Así pues, los resultados obtenidos por Olaz y Ortiz (2020) ponen de manifiesto que las discapacidades sensoriales suelen ser un hándicap mayor a la hora de emprender actividades frente a la discapacidad física, y es que la diferencia radica en el conocimiento de las propias limitaciones derivadas de la discapacidad, amén de que el trabajo es remunerado suele ser la opción predilecta a la hora de insertar en el mundo laboral, dejando a un lado las actividades emprendedoras o autónomas.

Todo esto pone de manifiesto, que de las personas con discapacidad poseen multitud de casuísticas que pueden dificultar el normal desarrollo de los hábitos de vida cotidiana, situación que no debería de ser un problema a la hora de mejorar la calidad de vida de este colectivo, pues la búsqueda de un trabajo suele ser 1 de los principales problemas (García-Palma et al., 2018).

4.2. Mujeres con discapacidad en las redes sociales

Las redes sociales se han convertido en la actualidad en una herramienta imprescindible en el desarrollo del día a día, además son una excelente oportunidad para favorecer la inclusión de diferentes grupos sociales en diversos contextos de comunicación, que hasta la promulgación de estas

redes sociales habían visto limitado su acceso (Aparici y García-Marín, 2018).

Sin embargo, existe un colectivo que se ve doblemente afectado, por reunir en una misma persona dos variables motivadoras de exclusión social, como es el tener algún tipo de discapacidad y el ser mujer. Es imprescindible recordar que la sociedad sigue inmersa en un Sistema patriarcal, opresor y generador de desigualdades, esto provoca que aumente la discriminación interseccional y que las mujeres con discapacidad se encuentren relegadas a espacios qué están alejados del grupo social mayoritario (Gomiz, 2021).

Esta realidad provoca que la inclusión no sea ni real ni efectiva dentro de los diferentes ámbitos sociales, manifestando una consecuencia inmediata como la negación de sus derechos como ciudadanas, pues tal y como señala Sánchez Morales (2014), "la discapacidad en sí misma es un factor de exclusión social que conlleva vulnerabilidades de todo orden, a la vez que notables dificultades en el disfrute de derechos de ciudadanía, en concreto los que conforman la ciudadanía social y económica" (p. 66).

La proliferación de las tecnologías de la información y de la comunicación ha facilitado el surgimiento de nuevas vías de mantenerse informado y de establecer vínculos con otras personas, independientemente de si estas se encuentran a miles de kilómetros o a tan solo unos pasos (Ayala, 2014). Las redes sociales son una muestra de ello, no obstante, estas plataformas han resultado ser una reproductora de los estereotipos sociales, y aunque las personas con discapacidad han adquirido un mayor protagonismo con el devenir de los años, la información que se transmite sobre ellas o su presencia en estas plataformas sigue siendo sesgada y despersonalizada. en el caso de las mujeres con discapacidad, todo este contexto se agrava y se incrementa.

Así pues, el estudio desarrollado por Gomiz (2021) pone de manifiesto que las mujeres con discapacidad tienen una baja presencia dentro de las redes sociales y de las publicaciones que se comparten en dichas plataformas, asemejándose a lo que sucede en otros ámbitos como puede ser la comunicación tradicional, o en la participación de los diferentes

aspectos sociales. Esta autora destaca que, la poca presencia en las plataformas provoca que las mujeres con discapacidad no se sientan identificadas en los diferentes contenidos que se crean por lo que es habitual que muestren un mayor desinterés sobre el uso de estas plataformas, a todo ello se une que cuando se publica un post sobre mujeres con discapacidad en la mayoría de las ocasiones la información que acompaña a la publicación las trata como víctimas, personas vulnerables y débiles o todo lo contrario, súper heroínas o con magníficas historias de superación.

Finalmente hay que destacar que, los estereotipos siguen estando vigentes dentro de las redes sociales y se usan sobre todo para lanzar chistes ofensivos donde se persigue exagerar cada una de las características de estas mujeres propiciando el crear una imagen irreal y que va en contra de la inclusión.

5. DISCUSIÓN

Como se ha visto a lo largo de esta investigación, la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad y más concretamente de las mujeres que pertenecen a este colectivo, sigue siendo una de las tareas en las que seguir trabajando para favorecer una inclusión total.

Son muchas las investigaciones que se han analizado en la elaboración de este trabajo, y todas han puesto de manifiesto qué en lo referente a la inserción social y laboral se encuentran con mayores dificultades a la hora de encontrar puestos de empleo, ya sea mediante un trabajo remunerado o una actividad emprendedora.

Así mismo, como sostienen Laborda y González (2017), el nivel de madurez de una sociedad se mide, en gran parte, el desarrollo laboral de todos y cada uno de sus ciudadanos, sin embargo, actualmente vivimos en una sociedad en la que se han producido muchos cambios positivos para favorecer una inclusión social, pero es la misma que sigue arrastrando la necesidad de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos sus ciudadanos.

No obstante, son muchas las políticas sociales y de integración social que se han puesto en marcha en las últimas décadas, con la finalidad de erradicar la exclusión social tan presente en las comunidades. Pero, pero esto es buenas intenciones muchas veces se ven manchadas por la carencia de programas específicos ligados a la contratación de personas con algún tipo de discapacidad o la promulgación de medidas que fomenten y garanticen el emprendimiento.

Como bien es sabido, la sociedad está en continuo cambio y muestra de ello es la presencia total de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en todos los ámbitos de la vida, las cuales han servido para mejorar tareas sencillas y cotidianas y al mismo tiempo estas herramientas y el uso de las redes sociales dentro de ellas, ha supuesto una ventana nueva al mundo laboral, en el que cualquier persona puede ejercer nuevos puestos de trabajo si consiguen tener el número suficiente de seguidores en sus canales y en sus cuentas de las redes sociales.

Asimismo, las mujeres tienen una mayor presencia en las redes sociales que los hombres, esto puede estar explicado según las teorías tradicionales con respecto a la participación social, pues los roles materiales y estatus laborales afecta diferencialmente a las diferentes oportunidades para participar en la sociedad a hombres y a mujeres. Es por ello que, en base a esa teoría del rol social, se puede explicar la influencia qué hacen los determinados estereotipos de género en la participación dentro de la sociedad, recordando que las redes sociales se han convertido en mini sociedades, en la que todos los ciudadanos tienen cabida y en las que es muy difícil controlar la veracidad de los perfiles creados.

Esta mayor participación por parte del género femenino en las redes sociales puede deberse principalmente al componente emocional qué se recibe en cada acción que se realizan dentro de estas plataformas, dándose el caso de determinadas redes están más enfocadas al público femenino, cómo Instagram o Pinterest, y otras más orientadas al público masculino, como Twitter o Youtube

6. CONCLUSIONES

En pleno siglo XXI, vocablos como inclusión y exclusión social forman parte de la terminología colectiva que se usa habitualmente por todo el conjunto de la sociedad española y europea, sin embargo, hoy en día se sigue desarrollando una lucha incansable para que los colectivos más vulnerables no se queden rezagados y cuenten con las mismas oportunidades tanto educativas, como sociales, como laborales de las que disfrutan el resto de la población.

Son muchas las políticas europeas y nacionales que a lo largo de la historia reciente se han ido desarrollando con un objetivo claro, favorecer la inclusión social, educativa y laboral de todas las personas con algún tipo de vulnerabilidad, y es que son cada vez más los colectivos que están sujetos a esta situación.

El colectivo de personas con algún tipo de discapacidad sigue siendo la comunidad que presenta más vulnerabilidad dentro del mercado laboral, no incidiendo en variables como la del género, en donde las mujeres siguen estando en una clara desventaja. No obstante, aún queda mucho trabajo por desarrollar para qué la baja tasa de inserción laboral de las personas con discapacidad se equipare al resto de la población activa, pues como se ha podido observar el predominio de los trabajos remunerados sobrepasa a las acciones de emprendimiento.

Las diversas administraciones públicas trabajan incansablemente en satisfacer o remediar las necesidades detectadas dentro de la población, dentro de las mismas, las ayudas brindadas para favorecer la contratación y la inserción social y laboral de las personas con discapacidad, así como el nacimiento de un nuevo espíritu empresarial, son un factor que influye con demasiada incidencia en la decisión de emprender una actividad empresarial. Pero no solo las políticas sociales intervienen en la decisión, sino que los factores culturales, motivacionales y ambientales son una de las principales causas que propician o ralentizan el surgimiento de nuevas actividades empresariales emprendedoras de las personas que padecen algún tipo de discapacidad.

El apoyo familiar, emocional y el ambiente socioeconómico siguen siendo hoy en día los factores que más intervienen a la hora de tomar la decisión de emprender una actividad laboral diversa a lo establecido, la influencia tanto positiva como negativa de estos tres factores no es de extrañar, pues sin apoyo financiero, familiar o emocional el emprender cualquier tipo de actividad supone un gran reto a solventar. Pero es preciso destacar, que esta situación tan compleja no solo atañe exclusivamente a las personas con algún tipo de discapacidad, sino que está muy presente en la población en general.

El mundo de las redes sociales se ha convertido no solo en un espacio en el que poder establecer vínculos afectivos o relaciones de amistad con otras personas, ya sea del entorno más cercano, como de otra parte del mundo, sino que se está abriendo hueco en el mercado laboral a través de actividades emprendedoras como las llevadas a cabo por las denominadas "influencers", personas con una alta red de seguidores qué han convertido, la publicación de imágenes, historias y post en su medio de vida, siendo en muchas ocasiones responsables del aumento o disminución de ventas de determinados productos, basados en sus opiniones positivas o negativas. Además, este nuevo perfil laboral tiene un gran poder de persuasión en la opinión pública y de los más jóvenes.

Las redes sociales, lejos de conseguir la erradicación de las desigualdades y el acercamiento de los diversos colectivos, se han tornado en espacios que en ocasiones son muy dañinos por la cantidad de opiniones, comentarios y estándares de belleza y de hábitos de vida que se han ido promulgando dentro de las mismas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. Comunicar, 55, 71-79.

Ayala, T. (2014). Redes sociales, poder y participación ciudadana. Revista Austral de Ciencias Sociales, 26, 23-48.

Boutellis, A. (2013). Driving the system apart?: A study of United Nations integration and integrated strategic planning. International Peace Institute.

Campos Climent, V. y Sanchís Palacio, J.R. (2014). Políticas de fomento del autoempleo. En: M. B. Cardona Rubert, J. Cabeza Pereiro, (Coords.) Políticas Sociolaborales (pp. 423-462). Aranzadi.

Cappo, D., & Verity, F. (2014) Social inclusion and integrative practices. Social Inclusion, 2(1), 24-33.

Foessa. (2019). VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. https://www.foessa.es/viii-informe/

García-Palma, M. B., Manzanera-Román, S., Ortiz García, P. y Olaz Capitán, Á. J. (2018). Aproximación sociolaboral a la discapacidad. ¿alternativas para el emprendimiento? Acciones e Investigaciones Sociales, 38, 177-196.

Gomiz Pascual, P. (2021). Ciudadanía inclusiva, redes sociales y mujeres con discapacidad: oportunidades y riesgos. Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 15(2), 25-45.

González de Durana, A. A. (2014). Contenidos e instrumentos de las políticas de inclusión social e inclusión activa. Lan harremanak. Revista de relaciones laborales, (29), 155-174.

Manzanera-Román, S. & Brändle, G. (2019). The type of disability as a differential factor in entrepreneurship. Journal of Entrepreneurship Education, 22(S2).

Mercado García, E., Aizpurúa González, E. y García Vicente, L. M. (2013). Avanzando hacia la igualdad de oportunidades en la inclusión socio-laboral de las personas con discapacidad. Cuadernos de Trabajo Social, 26(1), 95-104.

Nelson, K. (2013). Social Assistance and EU Poverty Thresholds 1990-2008. Are European Welfare Systems Providing Just and Fair Protection Against Low Income? European Sociological Review, 29(2), 386-401.

Olaz Capitán, Á. J. y Ortiz García, P. (2020). Discapacidad y emprendimiento. Un estudio cualitativo desde una perspectiva competencial. Revista Internacional de Organizaciones International Journal of Organizations, (24), 42-62.

ONCE, Fundación. Organización Nacional de Ciegos Españoles (2013). El sector de la discapacidad: realidad, necesidades y retos futuros Análisis de la situación de la población con discapacidad y de las entidades del movimiento asociativo y aproximación a sus retos y necesidades en el horizonte de 2020. Madrid: Colección Cermi.es.

Padilla Sánchez, A.M. y Sanchis Palacio, J.R. (2021). La relación causa-efecto entre exclusión/inclusión social y financiera. Una aproximación teórica. REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos, 138, e69168.

Pascual, P. G. (2021). Ciudadanía inclusiva, redes sociales y mujeres con discapacidad: oportunidades y riesgos. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 15(2), 25-45.

Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. Investigaciones Geográficas, (77), 63-74.

Saad, C. & Mini, E. (2018). Disability, economy and legal strategies as a way of including PCDs in the labor market. En J. L. Rey, y L. Mateo, (Ed.) The employment of people with disabilities (pp. 96-108). Dykinson.

Sánchez Morales, M. R. (2014). Las familias vulnerables con personas con discapacidad en España. En Monográfico Tendencias en Exclusión Social y discapacidad (pp. 63-78). Sistema.

Sandoval Álvarez, B. (2016). ¿ Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, (5), 71-108.

Wisner, B., P. Blaikie, T. Cannon & I. Davis (2004). At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters. Routledge.

LAS MEDIDAS DE CONCILIACIÓN LABORAL Y FAMILIAR DURANTE Y DESPUÉS DE LA COVID-19 PERPETÚAN EL ROL TRADICIONAL EN MUJERES CUIDADORAS

EVA Mª BELLIDO VENEGAS
Doctoranda de la Escuela Internacional de Doctorado de la UNED
Programa Análisis de los Problemas Sociales

VIOLANTE MARTÍNEZ-QUINTANA
Profesora Titular de Sociología de la UNED

1. INTRODUCCIÓN

La figura de la cuidadora alcanza una importancia significativa ante los casi dos millones de personas dependientes que existen en España. Este papel es ocupado habitualmente por alguien de la familia del enfermo o por cuidadores profesionales, siendo en el 83,4% de los casos la mujer quien asume la responsabilidad del cuidado, y se aprecia que todavía siguen siendo asignados como condición natural a las mujeres (IMSERSO, 2004).

La pandemia ha servido para visibilizar la crisis de los cuidados y ampliar el debate público sobre este tema. Antes de la Covid-19 ya estaban en un proceso de crisis, y representaban uno de los principales obstáculos para la participación igualitaria de las mujeres en la economía, y para el logro de la igualdad de género en las familias y en la sociedad en general. El contexto pandémico impone unas medidas de distanciamiento físico que conlleva transformaciones muy rápidas y severas en la organización de las familias, de los mercados laborales y de los servicios sociales, desembocando en la generación de nuevos patrones en la estructura ocupacional de los cuidados. Se llega a denominar a las cuidadoras como personas ubicuas, al tener que estar presentes al mismo

tiempo en todas las esferas de los cuidados de su vida personal, familiar y laboral.

Nuestra investigación se interesa en analizar con una metodología cualitativa (24 entrevistas semiestructuradas) el papel que juegan mujeres cuidadoras profesionales e informales en el nuevo mercado de los cuidados de personas dependientes, que genera empleabilidad e inserción laboral, pero a la vez lleva aparejada una desigualdad y grandes dificultades para la conciliación laboral, familiar y personal. De esta nueva realidad surge nuestra hipótesis de trabajo: Las actuales medidas de conciliación laboral, familiar y personal continúan perpetuando el rol tradicional de la mujer como cuidadora en sociedades envejecidas.

El reto de alcanzar una conciliación plena y real está todavía lejos en una sociedad donde las mujeres representan en la mayoría de los casos, "el motor que lo mueve todo". Trabajan, cuidan de sus mayores, de sus hijos… y no se le presta toda la ayuda que necesitan. En ocasiones, la mujer que se dedica a los cuidados de forma laboral y personal se encuentra en una encrucijada en la que tiene que elegir entre trabajo o familia, pero cualquier elección le lleva a desempeñar el rol tradicional de cuidadora.

1.1. Breve marco teórico de los cuidados en España

El marco teórico de referencia abarca una etapa inicial de corte feminista, no consolidada todavía en España, que investigó los problemas de las mujeres en el trabajo. (Durán, 1986, 2003, 2006, 2012, 2018; Alberdi 1995; Martínez Quintana, 1992, 2006, 2010, 2011; Tobío, 2005; Martínez Buján, 2010; Prieto, Aller-Gay, Briales, Callejo, Carrasquer, Grau, Huertas, Pérez De Guzmán, Santiago y Torns, 2015).

Una segunda etapa correspondiente a un feminismo más asentado y crítico, que amplió y diversificó los estudios sobre mujeres y trabajo (Carrasco, Borderías y Torns 2011; Castro, 2020; Gálvez, 2016; Pautassi y Zibecchi, 2013; Pérez Orozco, 2014).

Finalmente, una etapa reciente que incorpora el impacto de la Covid-19 que pone el punto de mira en la crisis en los cuidados, en las políticas y en las movilizaciones sociales que conlleva la vuelta a los cuidados en

el hogar; la conciliación y las madres trabajadoras; la población mayor dependiente y el trabajo invisible de los cuidados principalmente.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo principal

La investigación tiene como objetivo principal determinar las medidas de conciliación laboral, familiar y personal que perpetúan el rol tradicional de la mujer como cuidadora en sociedades envejecidas. Los objetivos específicos son los siguientes:

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las medidas actuales de protección para la conciliación laboral, familiar y personal de las mujeres cuidadoras.
- Analizar los efectos transversales de la Covid-19 en las medidas de conciliación laboral, familiar y personal en las mujeres cuidadoras.
- Debatir sobre el rol de la mujer cuidadora y la perpetuación de este en las sociedades envejecidas.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha utilizado una metodología cualitativa basada en un total de 24 entrevistas semiestructuradas: 12 entrevistas a mujeres cuidadoras profesionales y 12 entrevistas a mujeres cuidadoras informales. La distribución de la muestra es la siguiente:

a) 12 cuidadoras profesionales entre 23 y 57 años, del ámbito socio sanitario, con experiencia media de 5 años en cuidados profesionales (ámbito socio sanitario, empresa de Interés Social)

b) 12 cuidadoras informales entre 29 y 62 años, pertenecientes a una asociación de familiares de enfermos de Alzheimer y con experiencia media de 3,5 años, como cuidadoras informales (asociación de familiares cuidadores de personas con Alzheimer y otras demencias, AFA).

Durante la realización de la entrevista, el proceso comunicativo entrevistador-entrevistado, en torno a una serie de temas o cuestiones, presenta un ciclo de actividad repetida, que resulta idónea para el objeto de estudio. Figuran cuatro ejes temáticos: formación y profesión, mercado de trabajo de los cuidados, conciliación y medidas de protección, e igualdad y visibilidad de los cuidados. Este ciclo se inicia con la primera intervención del entrevistador, haciendo saber al entrevistado la clase de información que necesita (comunicación verbal), pero transmitiendo también mensajes no verbales. Hay una emisión de "motivación" (dirá Gorden), del grado o signo que sea, hacia el entrevistado. Este interpreta lo que se le pide o pregunta, y responde con una información que le parece relevante, pero también filtrada por su capacidad y voluntad de transmitirla (Valles, 2014).

El trabajo de campo se efectuó durante el estado de alarma por la Covid-19, de forma telefónica, evitando reuniones y desplazamientos. Se solicitó a las personas seleccionadas al azar, consentimiento y voluntariedad de participación, indicando el objetivo de la entrevista y la importancia de su opinión. Se fijó un día y una hora para la realización de la entrevista telefónica, y se facilitó en todo momento un ambiente y un clima tranquilo, que motivase la reflexión de los participantes.

4. RESULTADOS

La respuesta de quién debe ser el cuidador pone en evidencia las creencias y estereotipos del grupo social al que se pertenezca acerca de las responsabilidades familiares, jerarquía de deberes, valores, expectativas de roles y su desempeño, los cuales se traducen en múltiples modelos que desarrolla la familia para designar al cuidador. Cuando se habla de familias cuidadoras realmente nos estamos refiriendo a sus mujeres, pues existe la creencia de que la tarea de cuidar es trabajo femenino, actividad que señala no sólo a la esposa o hijas, sino también a nueras, nietas, sobrinas, ahijadas; pues ser mujer es suficiente requisito para asumir el compromiso de cuidar (Marrugat, 2005).

Los resultados que se obtienen del marzo teórico en general y de las entrevistas semiestructuradas realizadas, en particular, aluden a que las

cuidadoras emergen como una nueva clase social, en la que existen desigualdades y convergencias dentro del propio sector de los cuidados. Se aprecian dos tipos de cuidadoras: cuidadoras profesionales e informales, ambas se encuentran en posiciones distintas dentro de un mismo escenario, como es el de los cuidados y la asistencia. Pero a su vez comparten características y problemáticas comunes. Siendo un punto crítico común, la dificultad para la conciliación laboral y familiar, antes y después de la Covid-19.

El IMSERSO en 2004, refleja en una encuesta de Apoyo Informal realizada a los mayores en España, las principales características del perfil de la persona cuidadora. Subyacen datos relevantes, que ponen de manifiesto que cuidar es una cuestión femenina (83,6%), siendo la mujer, la cuidadora primaria o principal, unida por lazos familiares o de parentesco con la persona que cuida, y cuyo rol es asumido como una obligación moral (90%), seguido de una satisfacción personal (79%).

***TABLA 1**. Características de las mujeres cuidadoras en España*

• El 83,6% de las personas cuidadoras primarias o principales son mujeres.	• El 57% de los casos las personas mayores son cuidadas por sus hijas/os; el 16% por sus esposas/os o compañeras/os sentimentales y el 10% por sus nueras o yernos.
• La edad media de la persona cuidadora es de 52 años (aproximadamente el 31% de los y las cuidadoras tienen más de 60 años).	• Casi el 50% de las personas cuidadoras convive de forma permanente con la persona cuidada.
• En el 76% de los casos son personas casadas.	• El 83% no recibe ningún tipo de ayuda formal, sólo el 17% recibe apoyo institucional.
• El 73% no tiene una ocupación laboral remunerada.	• El 62,3% de las personas cuidadoras prestan ayuda por iniciativa propia y en un 23,1% de los casos por decisión familiar.
• El 44% del total de personas cuidadoras se dedica a las tareas del hogar.	• El 90% de los y las cuidadoras señalan que el cuidado es una obligación moral, aunque para el 79% es también algo que genera una gran satisfacción además de un 78% que consideran también que dignifica como persona.
• En el 83% de los casos las personas cuidadoras son cuidadoras principales.	• El 50% considera que no tiene más remedio que cuidar de esa persona y un 46% indica también que debido a su situación económica no puede plantearse otra alternativa.

Fuente: IMSERSO (2004). Encuesta de Apoyo Informal a los mayores en España.

Podemos dividir los resultados obtenidos en nuestro estudio en tres bloques, que se describen a continuación.

1) Las medidas de conciliación laboral y familiar antes y después de la Covid-19.

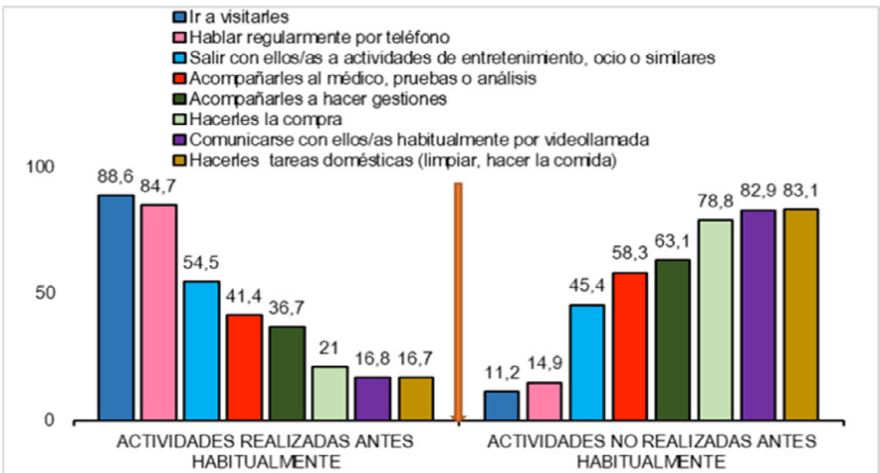
Con la Ley 39/1999 del 5 de noviembre y el Real Decreto 3/2012, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, se pone de manifiesto el reconocimiento de una necesidad de índole social. Supone un avance en derechos laborales. Pero socialmente, las mujeres cuidadoras entrevistadas coinciden en que todas las medidas de conciliación llevan aparejadas una reducción del salario. Unido a una escasez de recursos sociales para poder conciliar (escuelas infantiles, horarios extensos de guardería, etc.). Algunas de ellas comparten en su entrevista, el rechazo o resistencia de las empresas a conceder medidas de conciliación a los trabajadores/as. De ahí que muchas de ellas, también eviten solicitar una medida de conciliación por el coste económico que les conlleva.

En un estudio llevado a cabo por el CIS sobre Efectos y consecuencias del Coronavirus (III) en diciembre de 2020 en España (con una muestra de 2.084 entrevistados/as), se preguntó a quienes tienen parientes mayores de 65 años y no han convivido con ellos/as durante la pandemia (muestra 1.283 personas), la siguiente pregunta: Antes de la pandemia, con estos/as parientes mayores con los/as que no convive (con al menos uno/a de ellos/as ¿Habitualmente solía Ud. ir a visitarles, hablar regularmente por teléfono…? (Gráfico 1).

Se detecta que las actividades de cuidados a las personas mayores realizadas habitualmente antes de la pandemia eran principalmente ir a visitarles (88,6%), hablar regularmente por teléfono (84,7%), y salir con ellos/as a actividades de entretenimiento, ocio o similares (54,5%). En tanto que las actividades no realizadas habitualmente antes de la pandemia eran hacerles tareas domésticas (limpiar, hacer la comida) (83,1%), comunicarse con ellos/as habitualmente por videollamada (82,9%) y hacerles la compra (78,8%).

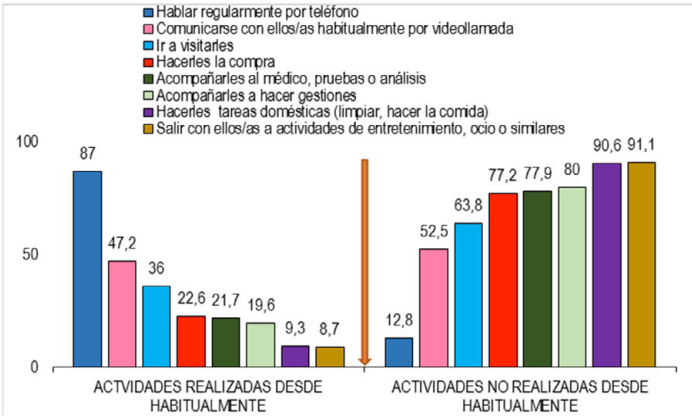
La situación se invierte desde que empieza la pandemia (Gráfico 2) ya que las actividades de cuidados mayoritariamente son hablar regularmente por teléfono (87%) y comunicarse con ellos/as habitualmente por videollamada (47,2%), mientras que la gran mayoría de actividades no realizadas son las correspondientes a desplazamientos a sus domicilios y otros lugares tales como salir con ellos/as a actividades de entretenimiento (91,1%), hacerles tareas domésticas (limpiar, hacer la compra) (90,6%), acompañarles a hacer gestiones (80%).

GRÁFICO 1 *Actividades de cuidados a las personas mayores antes de la pandemia de la covid-19 (%)*



Fuente: elaboración propia según el Estudio del CIS: *Efectos y consecuencias del Coronavirus (III),* diciembre de 2020, N: 1.283. Nº: 3305.

***GRÁFICO 2**. Actividades de cuidados a las personas mayores desde la pandemia de la covid-19 (%)*



Fuente: elaboración propia según el Estudio del CIS: *Efectos y consecuencias del Coronavirus (III),* diciembre de 2020, N: 1.283. Nº: 3305.

2) La mujer cuidadora profesional e informal: perpetuación del rol.

El cuidado puede definirse, según la percepción de las entrevistadas, como una obligación moral y social que las cuidadoras asumen con resignación, aunque existe cierta diferencia en cómo asumen dicha labor y también, en el nivel de obligación o de elección personal que perciben. En algunos casos, el cuidado de las personas mayores es para las mujeres una imposición (circunstancial, por motivos familiares y estructurales, etc.) de la cual no pueden evadirse. En estos casos el cuidado implica un gran sacrificio personal y emocional, ya que, en ocasiones, quien lo ejerce realiza una tarea que no desea y que, además, puede no suponerle ningún tipo de beneficio ni gratificación.

A lo largo de nuestra investigación subyacen aspectos claves que ponen de relieve, como el propio sistema social contribuye de alguna forma a perpetuar el rol tradicional de la mujer como cuidadora.

- El aumento de la esperanza de vida alarga el tiempo de dedicación a los cuidados.
- Con la progresiva desaparición de las familias extensas, el cuidado deja de compartirse, y el rol de cuidadora recae en una sola persona (mayor sobrecarga).

- La escasez de recursos y prestaciones sociales orientados a las personas mayores dependientes evidencia que el modelo de cuidado a estas personas en nuestra sociedad, como en el resto de las sociedades mediterráneas, se basa fundamentalmente en la familia y el apoyo informal que, por otra parte, no dejan de ser con frecuencia eufemismos de mujer
- El aumento de la cualificación e inserción laboral femenina, manteniendo el rol de cuidados domésticos y familiares. Extensión de la jornada laboral al ámbito extradoméstico.
- Arraigo de la creencia que el hogar y el ámbito familiar son el espacio adecuado para cuidar, mejor que la que puede recibir por otra persona o fuera del hogar.
- Elevado coste económico del cuidado, contratando recursos sociales externos al ámbito familiar. No todas las familias se lo pueden permitir.
- Las mujeres no sólo asumen de forma mayoritaria el papel de cuidadoras principales, también son mujeres las que ayudan a otras mujeres en el cuidado (cadena de cuidados, especialmente mujeres inmigrantes).
- Los horarios de atención a las personas están enfocados a las necesidades de los enfermos o personas dependientes, no al de la cuidadora. Por lo que hay un conflicto existente entre ambos derechos, prevaleciendo las necesidades del enfermo de ser atendido, a la de las cuidadoras de conciliar su vida laboral y familiar
- Después de la pandemia de la Covid-19, los estudios evidencian, un elevado coste del tiempo dedicado a los cuidados. Cuidados desempeñados por mujeres.

Por tanto, la suma de todos estos aspectos, nos llevan a confirmar que, las mujeres se convierten en víctimas cómplices (involuntariamente) de la perpetuación del sistema. Es decir, el propio sistema favorece en su dinámica intrínseca, la continuación del rol tradicional de la mujer como cuidadora.

3). Los siguientes *verbatims* de las personas entrevistadas en nuestra investigación, muestran el cuidado como una responsabilidad asumida

como condición femenina, unido a las dificultades de conciliación laboral y familiar de las mujeres cuidadoras antes y después de la Covid-19.

> […]En mi familia, de todos mis hermanos, yo soy la única mujer, por lo que yo asumí el cuidado de mi padre que tiene Alzheimer (Mujer cuidadora entrevistada 1).

> […] Mis hermanos me ayudan en ocasiones a cuidar de mi padre, pero soy yo realmente quien me ocupo de él. Es normal, ellos son hombres, nos toca a las mujeres cuidar. Es mi deber como hija (Mujer cuidadora entrevistada 2).

> […] Estuve trabajando como cuidadora profesional durante unos años, pero cuando mi madre cayó enferma, tuve que dejar el trabajo y ocuparme de ella. Me era imposible compatibilizarlo (Mujer cuidadora entrevistada 3).

> […] Intenté pedir en el trabajo permiso para poder compatibilizarlo, pero la opción era reducirme la jornada, y se me quedaba un sueldo muy bajo, al final renuncié (Mujer cuidadora entrevistada 4).

> […] Cuido a mi suegra en casa, en los dos últimos años, ha empeorado y necesita que la ayuden en todo. Antes de la Covid vivía sola, yo iba a visitarla, limpiarle la casa, la llevaba al médico…. Pero después empeoró su movilidad, y decidimos traerla a casa. En casa la cuidamos mejor que en una residencia (Mujer cuidadora entrevistada 5).

> […] Intento compatibilizar mi trabajo por la mañana como cuidadora en un centro residencial, y por las tardes cuido a mi padre de 90 años. Eso me tiene siempre desbordada, no siempre me dejan cambiar los turnos en el trabajo (Mujer cuidadora entrevistada 6).

> […] Muchas veces no me da la vida, pero tampoco me puedo permitir costear una residencia. Además, yo lo cuido mejor en casa. Una chica viene cuando yo trabajo y así intento organizarme (Mujer cuidadora entrevistada 7).

> […] El covid en el trabajo nos tiene a todos muy saturados de trabajo y después el miedo que me da contagiar a mi familia y a mis padres mayores (Mujer cuidadora entrevistada 8).

5. DISCUSIÓN

Otra argumentación, utilizada por la bibliografía consultada, que apoya la existencia de un sentimiento de obligación naturalizado en la mujer a la hora de cuidar, es el componente de obligación moral y afectivo en el cuidado familiar. Pero, es el cuidado ¿una elección o una obligación?

No resulta fácil comprender cómo perciben las cuidadoras la tarea del cuidado, ya que en todas ellas se entremezclan sentimientos tales como la obligación, el deber y el deseo o la elección propia de hacerse cargo de la persona a la que cuidan.

El cuidado se entiende a partir de la proximidad, de la cercanía y de la solidaridad primaria y en este sentido, las cuidadoras entrevistadas, no son capaces de ver la ayuda externa en ningún caso como un sustituto de su responsabilidad.

En cuanto a la última categoría descrita "la ayuda en femenino a una responsabilidad asumida como femenina", encontramos coincidencias con autoras como García-Calvente, Mateo y Egulguren (2014), en que las mujeres no sólo asumen de forma mayoritaria el papel de cuidadoras principales, también son mujeres las que ayudan a otras mujeres en el cuidado. Así, vemos como a la hora de buscar ayuda, tanto remunerada como no remunerada, se busca a una mujer de forma casi inconsciente.

¿Qué factores hacen que, a la hora de elegir un/a cuidador/a del mayor dependiente, entre todas las personas disponibles de la familia, la elección recaiga la mayoría de las veces en una mujer? Como señala Lee (1992), a la hora de cuidar a una persona mayor dependiente la primera opción parece ser la pareja, siendo más habitual que sea la mujer la que cuide de su marido que a la inversa, lo que parece relacionarse con factores demográficos; en concreto, con el hecho de que con frecuencia las mujeres se casan con hombres más mayores que ellas, y con la mayor expectativa de vida entre las mujeres, lo que lleva a que las mujeres sobrevivan a sus parejas y a que en el momento en que ellas precisan de asistencia sus maridos con frecuencia hayan fallecido ya. La segunda línea en la elección de un cuidador suelen ser los hijos, siendo entonces mucho más frecuente el cuidado por parte de las hijas que el de los hijos varones. Es más, los datos indican que cuando los hijos se ocupan del cuidado es porque no hay ninguna hija disponible, y con frecuencia lo asumen con la ayuda de sus parejas.

Desde la perspectiva de Lee (1992), las diferencias de género en el cuidado de las personas mayores vendrían a ser una manifestación más de las diferencias en los comportamientos familiares, en las que se plasman

diferencias en aspectos tales como la división del trabajo doméstico, la crianza o las afinidades y relaciones.

Se han propuesto diferentes teorías que intentan explicar los factores que influyen, para que una familia concreta decida que el cuidador será una mujer y no un hombre. Dichas teorías abarcan desde explicaciones basadas en el individuo, hasta otras de tipo social, pasando por aquellas que se centran en la interacción entre individuo y contexto social (Stoller, 2002).

En el espacio de discusión surge el planteamiento de nuevas formas sociales y económicas de organización, con el fin de que, en la futura planificación de situaciones relacionadas con el cuidado familiar, impere la equidad de género y no una estructura jerarquizada y naturalizada por la cultura patriarcal dominante.

En el debate sobre las medidas de conciliación laboral y familiar de las cuidadoras antes y después de la Covid-19, procedente del VII Congreso Internacional de Comunicación y Pensamiento 2022, se recogen las siguientes aportaciones y discusiones:

> - Enhorabuena por su interesante ponencia. Hoy (29/04/2022) precisamente, aparecía publicado el dato de que la pandemia ha reducido la renta de las mujeres un 4% más que la de los hombres, un dato relevante, y alarmante, que conecta con la división sexual del trabajo y la prevalencia de roles que plantean en su presentación (Mujer Congresista).
>
> **Respuesta**: Muchas gracias, sí, nos hemos hecho eco de la noticia. Efectivamente, otro indicador más que refleja la división sexual del trabajo. Y la importancia de que la sociedad, los entes sociales y las administraciones aúnan fuerzas para erradicar esta desigualdad sexista (Equipo investigadoras).
>
> - Lo primero de todo deciros que este estudio me resulta tan interesante como importante en los tiempos que corren, y me gustaría daros la enhorabuena por tener en cuenta esta cuestión de cuidados que lamentablemente aún afecta a todas las mujeres. Me gustaría aprovechar el comentario para preguntaros respecto a las diferencias más importantes entre las mujeres cuidadoras profesionales y las informales, considerando que en este segundo grupo y según mi visión y por desgracia, aún estamos secuestradas la mayoría de nosotras por la herencia heteropatriarcal que aún se impone (Mujer Congresista).

Respuesta: Respondiendo a tu pregunta, podemos decir que las diferencias a rasgos generales entre las cuidadoras profesionales e informales son: Las cuidadoras formales, suelen están formadas en cuidados sociosanitarios y trabajan para una empresa. Reciben un salario, regulado por convenio laboral. Por tanto, ejercen una profesión reconocida (son las gerocultoras, auxiliares de geriatría, de ayuda a domicilio, entre otros). La relación que une a las cuidadoras profesionales con la persona que cuida es una relación laboral. En cambio, en las cuidadoras informales, son aquellas que ejercen la labor de una forma altruista, sin formación en cuidados, donde lo que le une a la persona que cuida son lazos afectivos (hija, nuera, esposa) o familiares que la comprometen a realizar los cuidados de su familiar o allegado, sin ser reconocido como una actividad profesional remunerada. La relación que une a las cuidadoras informales con la persona que cuida es una relación personal, familiar y unida por lazos afectivos no profesionales (Equipo investigadoras).

- Me parece que vuestra ponencia es muy necesaria para ejercer resistencia también desde la academia y poner de manifiesto la necesidad de visibilizar el trabajo de cuidados y las dificultades que tienen las mujeres a la hora de conciliar vida profesional y familiar, más aún en el período de confinamiento donde las personas dependientes o receptoras de cuidados (niños y niñas, ancianos, dependientes...) han sido las más perjudicadas y las más olvidadas y las personas cuidadoras las más invisibilizadas, sacrificadas y sobrecargadas de trabajo. Efectivamente, las medidas de conciliación, como planteáis, a la luz de vuestros resultados, implican un perjuicio a nivel económico y laboral para las demandantes. Esto creo que no solo se da en el caso de las cuidadoras profesionales sino en muchas otras profesiones como la propia academia: donde cuidar puede convertirse en una carga o un obstáculo para poder desarrollar la carrera o prosperar y donde solicitar medidas de conciliación pueden verse "mal" por parte de compañeros o jefes (Mujer Congresista).

Respuesta: Efectivamente el problema para conciliar es extrapolable a prácticamente todas las profesiones. Y muy necesario de visibilizar. Lo hemos enfocado desde la perspectiva de las cuidadoras, por tratarse de un colectivo con el que llevo trabajando casi 14 años, y observo la importancia y dificultad que se aúna de la suma de cuidadora mujer y conciliación. Aún queda mucho para que las medidas de conciliación se conviertan en medidas plenas, reales y no encauzadas a ser solicitadas por mujeres en su mayoría (Equipo investigadoras).

- Me preguntaba si, durante la elaboración de este trabajo, contemplasteis la posibilidad de ponerlo en relación con las nuevas investigaciones que se están desarrollando (García-González, 2020; Grande, 2020) sobre soledad en personas mayores. Creo que se puede extraer una reflexión interesante con perspectiva de género entre ambas dimensiones (Mujer Congresista).

Respuesta: Muchas gracias por el interés. Lo cierto es que el estudio que hemos expuesto en este congreso pertenece a una investigación mucho más extensa y que continúa en desarrollo, tomando como referencia otras variables: cuidados, tipos de cuidadoras, dificultades de las cuidadoras, conciliación y Covid-19. Nuestra investigación estudia la figura de las cuidadoras, y se sumerge de una forma profunda en sus desigualdades y complejidades. Hemos creído conveniente, ir más en la línea de estudiar a las cuidadoras como colectivo, en ocasiones olvidado, donde la atención en la mayoría de los casos, en los estudios se la llevan las personas mayores. No obstante, dentro del estudio se hace necesario referirnos a las personas mayores, como parte importante en los cuidados que realizan las cuidadoras. Quizás tras el desarrollo de nuestro estudio, pudiera ser una nueva línea de investigación tratar el tema de la soledad en personas mayores, con la perspectiva de género y en cohesión con la figura de las cuidadoras mujeres (Equipo investigadoras).

- Muy interesante la ponencia. Me hizo reflexionar sobre cuáles podrían ser los resultados en un contexto como el latinoamericano en el que la labor del cuidado no es reconocida y se considera como una obligación por parte de las mujeres con sus familias (Mujer Congresista).

Respuesta: Efectivamente, nuestro estudio podría extrapolarse a otros países, con el objeto de analizar los avances o retrocesos en las medidas de conciliación y cómo esto repercute de forma directa en el rol de las cuidadoras mujeres (Equipo investigadoras).

- Es un tema muy interesante. A pesar de conocer la atribución del papel cuidador a la mujer, es impactante saber que en el 89% de los casos son mujeres (Mujer Congresista).

Respuesta: el dato al que haces mención en tu apreciación es muy llamativo, a la vez que alarmante, para efectuar estudios dirigidos a mejorar las medidas de conciliación que tanto están encasillando el rol tradicional de la mujer como cuidadora (Equipo investigadoras).

6. CONCLUSIONES

Ciertamente cada vez hay un mayor conocimiento y reconocimiento de las dificultades por las que atraviesan las mujeres que cuidan de personas dependientes, así como de sus fortalezas para hacerles frente. Pero todavía se puede hacer más para conocer mejor las implicaciones sociales, económicas, familiares, psicológicas, y políticas en los cuidados de atención que ofrecen las cuidadoras. Conociéndolas mejor podremos ayudarles de una manera más eficaz. A esto ha querido modestamente contribuir este estudio, a conocer mejor las medidas actuales de

protección para la conciliación laboral, familiar y personal de las mujeres cuidadoras. Sumado a los efectos transversales de la Covid-19 en las medidas de conciliación y, abrir un espacio de discusión y debate sobre el rol de las cuidadoras desde el punto de vista del género y con un enfoque personal del colectivo de cuidadoras entrevistadas en este estudio.

En las conclusiones extraídas en nuestro estudio subyacen aspectos, que confirman cómo las medidas de conciliación laboral y familiar durante y después de la COVID-19 perpetúan el rol tradicional en mujeres cuidadoras:

- Las mujeres entrevistadas no sólo asumen de forma mayoritaria el papel de cuidadoras principales, también son mujeres las que ayudan a otras mujeres en el cuidado (cadena de cuidados, especialmente mujeres inmigrantes).
- Se denota un arraigo de la creencia que el hogar y el ámbito familiar son el espacio adecuado para cuidar, mejor que la que puede recibir por otra persona o fuera del hogar.
- Se extrae que existe una percepción en la mujer cuidadora como persona ubicua, es decir, que tiene que estar presente en todos los aspectos y esferas de su vida laboral, familiar y social, lo que le lleva a causarle en ocasiones frustración.
- Se sostiene por parte de las mujeres cuidadoras, la necesidad de mejoras en las medidas de protección por conciliación laboral y familiar. Siendo la conciliación un punto crítico para las cuidadoras.
- Subyacen carencias acentuadas tras la Covid-19, en las medidas actuales de conciliación laboral y familiar.
- Se sostiene en las entrevistas a las mujeres cuidadoras, que los sueldos son muy bajos, y la solicitud de una reducción por cuidado de hijos menores o familiar enfermo es inviable en muchas ocasiones para poder sustentar la economía familiar. Llevándolos en algunos casos a tener que elegir entre trabajo o cuidado familiar.

- Se representa la figura de la mujer cuidadora, tanto en la esfera privada de los hogares, como en los recursos residenciales, como en servicios de ayuda a domicilio. Se deduce una falta de sensibilización de las propias empresas para que las medidas de conciliación laboral y familiar se lleven a cabo.
- Se obtiene de las entrevistas realizadas, que la sobrevaloración de las ayudas domiciliarias como óptima medida de apoyo a las personas cuidadoras merece ser tomada con precaución por cuanto pudiera contribuir a perpetuar el rol tradicional de mujer cuidadora y a reproducir el sistema de cuidados que delega la carga en ellas.
- Se resalta la necesidad de horarios laborales más flexibles y de recursos para el cuidado de hijos menores, personas mayores o dependientes.

El término "superwoman", acuñado por Marjorie Hansen Shaevitz en 1984, define perfectamente a las mujeres cuidadoras, que trabajan duro para mantener múltiples roles, incluidos los de desarrollo personal, encontrándose diariamente en una encrucijada en la que tienen que elegir entre trabajo o familia, pero cualquier elección le lleva a desempeñar el rol tradicional de cuidadora. Para una mejor conciliación laboral y familiar, hace falta revisar y repensar de nuevo la ley de conciliación, así como que las empresas y Administración se coordinen con armonía, y exista la posibilidad de acceder a nuevos recursos sociales que permitan dar viabilidad plena a la conciliación, con el fin de no encasillar los recursos ni las medidas en el rol tradicional de la mujer como cuidadora.

Es prioritario que se dé un cambio real en la mentalidad de la sociedad para cambiar patrones de conducta enraizados, donde la división tradicional de roles subyacente aflora de manera constante.

7. REFERENCIAS

Alberdi, I. (1995). Informe sobre la situación de la Familia Española. Ministerio de Asuntos Sociales.

Batthyány, K. (2020). Covid-19 y la crisis de cuidados. En B. Bringel y Pleyers, (eds.) Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia. Clasco; Alas.

Bellido, E. y Martínez, M. (2022). Feminismo digital. Violencia contra las mujeres y brecha sexista en internet. **Capítulo 10**: Mujeres cuidadoras profesionales e informales. Un estudio de caso desde la perspectiva de expertos técnicos del ámbito sociosanitario (pp. 204-229). Editorial Dykinson.

B.O.E Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1999-21568.

B.O.E Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf.

Carrasco, C; Borderías, C. y Torns, T. (2011). El trabajo de cuidados. Historia teoría y política. Los libros de La Catarata/ Fuhem Ecosocial.

CIS (2020, diciembre). Efectos y consecuencias del Coronavirus (III), nº 3305.

Durán Hera, M. A. (1986). La jornada interminable. Icaria Editorial.

Durán Hera, M. A (2003). El trabajo no remunerado en la familia. Arbor, 176(694), 239–267. https://doi.org/10.3989/arbor.2003.i694.727

Durán Hera, M. A (2006). Dependientes y cuidadores: el desafío de los próximos años. Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 60, 57-73.

Durán Hera, M. A (2012). El trabajo no remunerado en la economía global. Fundación BBVA.

Durán Hera, M. A (2018). La riqueza invisible del cuidado. Universitat de Valencia, Colección Honoris Causa.

Fantova, F. (2020). Responding to COVID-19 in Spain: Returning from Care homes to live with families as an alternative? In LTCovid.org, International Long-Term Care Policy Network, CPEC.: https://ltccovid.org/2020/03/26/responding-to-covid-19-in spain-returning-from-care-homes-to-live-with-families-as-an-alternative/

Fernández, J.L.; Parapar, C. y Ruíz, M. (2021). “El envejecimiento de la población”.

García-Calvente M.M., Mateo, I. y Egulguren, A.P (2014). El sistema informal de cuidados en clave de desigualdad. Gac Sanit, 18(1), 132-9.

Gorden Raymond, L. (1975). Basic Interviewing Skills. Dorsey Press.

Hansen Shaevitz, M. (1984). The Superwoman Syndrome. New York, NY: Warner Books.

Hernández, J. y Pereira, M. (2021). En primera línea contra el coronavirus: el trabajo de cuidados de larga duración a personas mayores en España. Documento de trabajo. Fundación Alternativas.

Hernández, A. y González, P. (2020). La conciliación no existe y las madres lo sabemos. Los malabarismos de las madres trabajadoras durante la Covid-19. Cuadernos de Campo, 29, 114-123. Doi: 10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp 114-123.

IMSERSO (2004). Encuesta de Apoyo Informal a los mayores en España.

Lagarde, M. (2013). Mujeres cuidadoras entre la obligación y la satisfacción. Encuentro Anual Sare: Cuidar cuesta: Costes y beneficios del cuidado. Bilbao: Emakunde.

Lee, G. R. (1992). Gender differences in family caregiving. En J.W. Dwyer y R.T. Coward (eds.), Gender, families, and elder care (pp. 120-131). Newbury Park, CA: SAGE.

Marbán, V.; Monserrat, J. y Rodríguez, G. (2020). El impacto de la Covid-19 en la población mayor dependiente en España con especial referencia al sector residencia. Ciencia & Saúde Coletiva, 26(1):159-168. Doi: 10.1590/1413-81232020261.33872020.

Marrugat, M.L. (2005). La familia cuidadora y su incidencia en la calidad de vida de las personas dependientes. Rev Mult Gerontol, 15(3), 171-

Martínez-Quintana, V. (1992). Mujer, Trabajo y Maternidad. Problemas y alternativas de las madres que trabajan, Serie Estudios nº30, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.

Martínez-Quintana, V. (coord.) (2006). Problemas sociales de género en el mundo global. Centro de Estudios Ramón Areces.

Martínez-Quintana, V. (2010). Conciliación de la vida familiar y laboral. En V. Fernández de Tejada Muñoz (Coord.). Derechos humanos y relaciones laborales. Colección Sostenibilidad y Responsabilidad Social Corporativa (pp. 147-211). Netbiblo, UNED, Universidad Jaume I, OEI, CAEU.

Martínez-Quintana, V. (2011). Conciliación de la vida familiar y laboral: cambios sociales y tendencias de futuro. Abaco, 1 (67), 65-76.

Mier, I., Romero, Z. y Canto, A. (2007). Interpretando el cuidado. Por qué cuidan sólo las mujeres y qué podemos hacer para evitarlo. Zerbitzua (42), 29-38.

Pautassi y Zibecchi (coord.) (2013). Las fronteras del cuidado. Agenda, derechos e infraestructura. Buenos Aires, ELA. Biblos. Colección Derechos Sociales y Políticas Públicas.

Pérez Orozco, A. (2014). Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Madrid: Traficantes de sueños.

Prieto, C. (dir) (2015). Trabajo, cuidados, tiempo libre y relaciones de género en la sociedad española. Cinca.

Stoller, E. P. (2002). Theoretical perspectives on caregiving men. En B.J. Kramer y E.H. Thompson Jr. (eds.), Men as Caregivers (pp. 51-68). Nueva York: Springer.

Tobío Soler, C. (2005). Madres trabajadoras. Dilemas y estrategias. Madrid: Cátedra.

Valles, M. (2014). Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas. Madrid: Centro de estudios sociológicos.

Vaquiro, S. y Stiepovich, J. (2010). Cuidado Informal, un reto asumido por la mujer. Ciencia Enferm, 26(2), 9-16.

LA CONFORMACIÓN DE MODELOS DE FAMILIA Y DE GÉNERO EN LOS TEXTOS EDUCATIVOS Y PEDAGÓGICOS DEL SOCIALISMO ESPAÑOL (1879-1936): UNA PRIMERA APROXIMACIÓN

JUAN-MIGUEL ARRANZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo, como su título denota, trata de inscribirse en dos de las grandes vertientes en las que ha derivado en los últimos, aproximadamente, treinta y cinco-cuarenta años, la historiografía sobre el movimiento obrero español, y en particular, el socialismo. Más allá de la historia política y/ o social clásica sobre ese movimiento político-sindical, el *giro cultural* de los años setenta y ochenta conllevó nuevos descubrimientos a partir, en gran medida, de la exploración de fuentes ya acostumbradas, poniendo el foco en cuestiones que previamente se habían tenido por secundarias o incluso baldías –la vida familiar, la moral, la sexualidad, el ocio, etc.– (Pérez Ledesma, 1988-1989, pp. 12-13) o proyectando esa luz desde las pantallas de la perspectiva de raza o de género. De todo ello han resultado, hasta la actualidad, y entre otras muchas tendencias, en primer lugar, la historia de la educación y la pedagogía socialistas –particularmente en boga a finales de los años ochenta y comienzos de los noventa–; y, en segundo término, la historia del socialismo hispano desde la óptica del género, lo que mayoritaria, pero en absoluto sola ni necesariamente, ha derivado en la historia del asociacionismo femenino y del feminismo socialistas españoles.

Un estado de la cuestión de la primera de esas materias entrañaría a autores como los que siguen:

– Francisco de Luis Martín, quien se doctoró en 1990, por la Universidad de Salamanca, con una tesis doctoral sobre *La educación del obrero en el socialismo español durante la dictadura de Primo de Rivera (□□□□-□□□□)*, editada tres años más tarde por la misma institución y por el CSIC con el título de *La cultura socialista en España, □□□□-□□□□. Propósitos y realidades de un proyecto educativo* (1993). Anteriormente, este actual Catedrático de Historia Contemporánea del estudio salmantino había publicado una completa compilación de las fuentes primarias para el estudio de las instituciones educativas del socialismo hispano, desde la fundación del Partido Socialista Obrero Español (en adelante, PSOE), en 1879, hasta la Guerra Civil Española (Luis Martín, 1988-1989); así como un análisis detallado del funcionamiento y del devenir la que fue quizá el más ambicioso de esos organismos pedagógicos de la primera corriente marxista del obrerismo patrio: la Fundación Cesáreo del Cerro (Luis Martín, 1988). Recalaría en cuestiones muy próximas en otros artículos, como "Dos experiencias socialistas de Formación Profesional en el primer tercio del siglo XX. Las escuelas de aprendices tipográficos y de aprendices metalúrgicos" (de 1990); con "La formación del obrero en la Europa de entreguerras (1919-1939): Las principales instituciones socialistas y las internacionales obreras de la enseñanza" (1991); y con "Las juventudes socialistas como frente cultural pedagógico del socialismo español: el caso madrileño 1903-1914" (1992). Eso en lo que hace a los artículos más directamente atañederos al tema, abordado de forma tangencial en otros más generales que el mismo autor ha dedicado a la cultura socialista y obrera en España, tanto en artículos como en libros individuales y capítulos en monografías. De estos últimos, cabe referir *La FETE y la cultura de los campos de refugiados* (1996), *La educación del obrero en las Casas del Pueblo socialistas* (2001), *Alfabetización y prácticas de escritura en los obreros socialistas (□87□-□□6)* (2001), *Los valores educativos y culturales del socialismo. Las Casas del Pueblo* (2001) o *La formación y la producción cultural e intelectual de Pablo Iglesias*

(2002). En cuanto a libros, no pueden olvidarse *Historia de la FETE (□□□□-□□□6)* (1998), *La FETE en la Guerra Civil española (□□□6-□□□□)* (2002), *Magisterio y sindicalismo en Cataluña: la Federación Catalana de Trabajadores de la Enseñanza. De los orígenes a la Guerra Civil* (2006) y *La FETE (□□□□-□□8□): de la represión franquista a la transición democrática* (2009). Todos ellos, como puede verse, y si exceptuamos la tesis doctoral inicialmente citada, dedicados a la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza, sección del sindicato socialista Unión General de Trabajadores (en adelante, UGT).

– Jean-Louis Guereña, historiador francés que no está tan especializado, dentro de su prolija dedicación a la educación popular, en la instrucción en el marco del socialismo como hemos visto en el caso de De Luis. No obstante, son descollantes en su *corpus* varios escritos en torno a la educación de los trabajadores en las casas del pueblo en los albores del Novecientos, como el que al respecto recogemos en la bibliografía final (Guereña, 1991), *La educación obrera en las Casas del Pueblo* (1994), *Influencias europeas en la educación popular española: el caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (□87□-□□□□)* (2016, en coautoría con Alejandro Tiana Ferrer) e *Influencias belgas en la educación popular en España a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX. El caso de la Casa del Pueblo y del movimiento socialista (□87□-□□□□)* (2019).

– Alejandro Tiana Ferrer, actual Secretario de Estado de Educación del Gobierno de España, se doctoró en 1986, por la Universidad Complutense de Madrid, con una tesis acerca de *La educación de la clase obrera en Madrid en el siglo XX (□8□8-□□□7)*, editada algunos años después con el título de *Maestros, misioneros y militantes* (Tiana Ferrer, 1992). Tras la tesis, publicó, en 1989, en coautoría con el citado Guereña, *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX*. Además de otros trabajos relativos al institucionismo –de la Institución Libre de

Enseñanza, ILE en adelante–, la educación racionalista y la educación popular en los que el socialismo pudiera ser un elemento más o menos importante, fue tema principal de las colaboraciones *Los movimientos obreros y la educación. El Partido Socialista* (1994) y *Socialismo y sistemas educativos* (2002), junto al capítulo ya citado en que colaborase con Guereña en escribir sobre el influjo del socialismo belga en la formación procurada en la Casa del Pueblo madrileña (2016).

Los tres anteriores son, por lo –poco– que hasta ahora conocemos sobre un tema que no hemos comenzado a explorar sino recientemente, los mayores productores de la historiografía que ha podido entrecruzar socialismo español y educación. Menores, en número y, en parte por ello, también en trascendencia –aunque sin mucho menos negarles su valor, del que en algunos casos damos cuenta y nos servimos aquí–, son las aportaciones de autores como:

- Jorge Rodríguez Guerra, a quien se debe tanto el libro *La educación en una estrategia de cambio social: análisis de un caso histórico: el PSOE (□87□-□□□8)* (1987, quizá el mayor estudio específico en su momento sobre la cuestión que nos ocupa) como los artículos "Concepto y naturaleza de la educación en el PSOE a principios de siglo" (1986) y "La formación técnico-profesional en el PSOE a principios de siglo. Discusión con García Quejido" (1987).

- Alejandro Martínez González, autor de la tesis doctoral *La pedagogía social en la prensa obrera madrileña* (2007) y de un artículo donde pasa revista a una de las publicaciones de esa prensa: *La Revista Socialista* (Martínez González, 2009).

Por lo demás, podrían traerse a colación múltiples nombres que han estudiado este tema en alguna medida, y en particular, a través de algunas de sus figuras más señeras, como han hecho Pedro Gómez Escudero (con Núñez de Arenas y la Escuela Nueva), Mariano Pérez Galán (con Rodolfo Llopis), María del Mar Pozo Andrés (respecto al maestro Ángel Llorca), Ricardo Miralles (en lo tocante a Fernando de los Ríos), Francisco Fuster (en relación con María Lejárraga) o, en lo concerniente a

Rodolfo Llopis, Rita Gradaílle o, singularmente, Adelina María Sirvent Gárriga, de la que aquí empleamos su tesis doctoral sobre la figura y en pensamiento educativo de quien fuera Director General de Primera Enseñanza durante la II República (Sirvent Gárriga, 2012).

En lo referente a la otra gran sección de los estudios sobre el socialismo español de que aquí bebemos, no haremos una relación tan detallada como la anterior, tanto por cuestiones de espacio, cuanto porque ya la hemos llevado a cabo en otro lugar (Arranz, 2022). No obstante, no podemos dejar de citar al respecto nombres como los de Mary Nash, Rosa Capel, Marta Bizcarrondo, Ana Aguado o, más recientemente, Marta del Moral o Luz Sanfeliú, entre otras muchas –habitualmente– autoras.

2. OBJETIVOS

Con los precedentes aludidos, el presente trabajo pretende –y parte de la hipótesis de que es posible– identificar en los escritos del socialismo español sobre temática educativa y/ o pedagógica, desde su fundación y en el primer tercio del siglo XX, unos modelos determinados de familia y de género, así como una evolución dentro y entre varios de ellos, que en líneas generales habría partido de la subordinación de la mujer en las esferas laboral/ económica y político/ civil, para llegar a aquel patrón que Francisco de Luis Martín (2009, p. 289) denominase de "subordinación positiva": la aceptación de la mujer en los ámbitos mencionados, pero sin desligarla del doméstico y de los deberes reproductivos a él asociados. No se descarta, no obstante, detectar otras pautas alternativas, más progresistas o conservadoras.

Debe precisarse que ese análisis no será en esta ocasión, como ya sugeríamos en el título, sino "una primera aproximación". No puede ser de otra manera, tanto porque un estudio pormenorizado al respecto requeriría un espacio mucho mayor, cuanto por nuestros conocimientos y lecturas aún bastante limitados como para encarar una empresa semejante, en especial de historia de la educación y la pedagogía socialistas y populares.

Es por ello que nuestras fuentes primarias estribarán en una selección muy constreñida de textos de la prensa socialista, especialmente de

algunas revistas vinculadas al PSOE y la UGT en la cronología aludida. Una investigación cabal debería recoger, al menos, la mayor parte de las fuentes que refiere Luis Martín (1988-1989).

3. METODOLOGÍA

La metodología que emplearemos será de carácter cualitativo, y más en concreto, de análisis descriptivo-analítico –en la denominación de Martínez González (2009, p. 95)– basada en una forma particular de análisis crítico del discurso. Una que aquí construimos en base a dos grandes *corpora* teórico-metodológicos.

Por un lado, lo que sería ese análisis propiamente dicho, fundamentado en la teoría de los actos del habla, una de las principales formulaciones para el estudio pragmático (contextual) del lenguaje. Establecida en 1962 en la obra *Cómo hacer cosas con las palabras*, de John L. Austin, fue posteriormente matizada, en 1969, por en *Actos del habla* por John Searle (1994). Según esa teoría, tendríamos tres actos del habla, o del lenguaje en su conjunto: los actos locucionarios[17], los ilocucionarios –la acción que entraña emitir el mensaje: una afirmación, una orden, una petición, una negación o una crítica…– y los perlocucionarios: "las consecuencias o efectos que tales actos tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias, etc., de los oyentes" o de los receptores de un mensaje, en general (Searle, 1994, pp. 32-34). Hay que señalar que Searle (*ibid.*, p. 32; 1968) no creía útil la distinción entre actos locucionarios e ilocucionarios, puesto que para él toda enunciación conllevaría una intencionalidad. En cualquier caso, nos atendremos a la clasificación trifásica original, que pese a estar originalmente teorizada para la comunicación oral, el lingüista neerlandés Teun A. van Dijk (2001, p. 39) consideraba también aplicable al lenguaje escrito, constituyendo los textos, en su opinión, macroactos del habla.

[17] Definidos por Austin como "la emisión de ciertos vocablos con un cierto sentido y referencia" (Searle, 1968, p. 408; traducción propia): el mensaje emitido en sí mismo, sin mayor connotación.

Por otra parte, la formulación previa nos resulta complementaria y coherente con aquellas que, desde la historia, han tratado de comprender las implicaciones profundas de los conceptos más significativos en la construcción de un discurso, en función de su contexto de enunciación. En particular, desde el encuentro entre la historia sociocultural con la historia conceptual –en nuestra opinión, de un empleo de la segunda por parte de la primera–, se ha tratado de explicar el surgimiento de la clase obrera mediante el postulado de que dicha clase es, en gran medida, una construcción lingüística[18]. Esto es, que la realidad material objetiva –las relaciones de producción, las de género u otras vivencias– produciría en quienes la sufren como sujetos pacientes una experiencia, interpretada de una forma concreta en función de los recursos culturales[19] con que para ello se cuente, así como de una cierta autonomía de los sujetos en la elección y el manejo de esos repertorios culturales. De la mayor o menor fortuna –respecto al contexto de recepción de su mensaje, se comprende– con que esos sujetos hayan seleccionado de entre ese repertorio –hayan confeccionado una representación de su realidad– puede depender el éxito que la conciencia o la identidad resultante de esa selección, inicialmente perteneciente a un grupo reducido de individuos[20], tendrá en su asunción por parte del contexto al que se dirigirá al emitirse. Es decir, del grupo más amplio al que tratará de extenderse y hacerse común (Pérez Ledesma, 1997; Felipe Redondo, 2015, pp.127-132).

---

[18] Unos planteamientos cuyos dos grandes autores seminales son Edward Palmer Thompson, con su monumental clásico *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1963); y Gareth Stedman-Jones, con *Lenguajes de clase: estudios sobre la historia de la clase obrera inglesa* (1983). En la metodología conceptual o en un sentido, en general, que pretende desbordar al materialismo histórico clásico (objetivista directo) o incluso postmaterialista, han ahondado otros nombres como Margaret Somers o Patrick Joyce (Felipe Redondo, 2010, p. 358).

[19] Sobre todo, lingüísticos, esto es, un cierto vocabulario, cuyo significado tiene que adecuarse suficientemente en ese momento a la realidad que trata de describirse.

[20] Normalmente, una "aristocracia obrera" (Hobsbawm, 1987, p. 264) que, para el caso español fue, hasta los últimos años del siglo XIX, un conjunto heterogéneo de artesanos especializados y con condiciones laborales y salariales relativamente buenas frente a las del proletariado industrial más típico que no cobraría en nuestro país una cierta entidad hasta esos años y que asumiría, andando el tiempo, esa conciencia originalmente *artesana* por la vivencia de unas experiencias de explotación como las que el primer grupo denunciase haber vivido (Pérez Ledesma, 1997, pp. 204-205; Felipe Redondo, p. 121).

4. RESULTADOS

Comenzando por el programa fundacional de la Agrupación Socialista de Madrid –embrión del PSOE, constituida el 2 de mayo de 1879–, se reclamaba, ya entonces, además de la supresión del trabajo infantil y de la "creación de escuelas profesionales y de primera y segunda enseñanza gratuita y laica", el que la "enseñanza integral" procurada en ellas debía destinarse a los individuos de ambos sexos[21] (*El Socialista*, 1886, 20 de marzo, p. 1; Tiana Ferrer, 1987, p. 364). Una demanda seguidora de la Ley de 1873 en la garantía de una formación a los menores de las clases trabajadoras –no pudiéndoseles contratar hasta los diez años– (Palacio Morena, 1988, pp. 15-16). Pero también –hasta el punto de copiar su texto– de la misma propuesta al respecto por parte del Comité Federal de la Federación de la Región Española de la Asociación Internacional de Trabajadores, en 1872. Se explica así el lenguaje libertario en que se formula la propuesta, pues la FERE era de mayoría anarquista (*ibid.*, pp. 364-365; Guereña, 1991, pp. 648-649; Guereña, 1997, pp. 374-378). La enseñanza "integral" sería sustituida por otra "general y especial de cada profesión" en el programa ya más netamente socialista de 1888, el del congreso fundacional del Partido Socialista Obrero Español, pero se mantenía que habría de ser "a los individuos de uno y otro sexo" (Tiana Ferrer, 1987, p. 366).

Hay, sin embargo, varios motivos para pensar que el deseo de educación para ambos sexos no pasaba, en la mayoría de los casos, de una formalidad de herencia internacionalista. Así, más allá de la exposición de ese objetivo y de todos los expuestos en torno a la educación, y de la de los medios concretos por los que se pensaban hacer efectivos –escuelas profesionales, gratuitas y laicas–, no hallamos mucha más concreción respecto a la cuestión educativa en estos años –ni siquiera muchos más documentos en los pudiera ponerse de manifiesto esa mayor exactitud, lo que es significativo de una falta de reflexión con ese propósito– (*ibid.*, p. 366). Además, en otras declaraciones más pormenorizadas de los socialistas de esta primera época –singularmente, ante la Comisión de Reformas Sociales, en 1884 y 1885–, salvo Pablo Iglesias (Castillo, 1985,

[21] (1886, 20 de marzo). El programa de nuestro partido. *El Socialista*.

p. 59; Capel, 2008, p. 105; Nash, 2013, pp. 158-163), ningún militante de la agrupación madrileña reivindicó entonces explícitamente el derecho de la mujer a trabajar fuera del hogar, y, por ende, a tener algún tipo de formación precisa para ello, por rudimentaria que fuere (Vera, 1928, p. 66; Castillo, 1985, pp. 59, 61, 79-80 y 180-183).

En suma, aquel igualitarismo educativo formulado en los primeros programas socialistas carecería de mayor ilocución que la afirmación formal[22] y reiterativa respecto al pensamiento pedagógico internacionalista. Y, por lo tanto, sus consecuencias, su perlocución, no serían sino la perpetuación de los roles de género y familiares de subordinación femenina vigentes.

Máxime cuando el PSOE se caracterizaba entonces por "una clara desconfianza hacia la educación", según Jean-Louis Guereña (1991, pp. 650-651; y 1997, p. 375), pues, desde el doctrinarismo guesdista[23] del que estaba imbuido el partido, la redención de la clase obrera, incluido su despertar de la ignorancia, no sería posible hasta después de la revolución socialista. Estos planteamientos no comenzarían a cambiar hasta después de la crisis de 1898 (Tiana Ferrer, 1987, pp. 366-372), cuando el socialismo hispano iniciaría una gradual apertura hacia la alianza con y a los planteamientos del republicanismo y del liberalismo social, embebiéndose en los primeros años del siglo XX de una suerte de pedagogismo. Una tendencia acentuada con la entrada en los círculos o incluso en la militancia socialistas, sobre todo a partir de la década de 1910, de intelectuales vinculados a la herencia de la ILE, como Julián Besteiro o Fernando de los Ríos (Castillo, 1989, p. 211; Tiana Ferrer, 1987, pp. 372-379).

Ya antes, Antonio García Quejido había editado, de 1901 a 1902, la revista *La Nueva Era*, importante por ser, según Manuel Pérez Ledesma (1974, p. 17), "el primer intento de difundir en el país, con vigor teórico […], la doctrina socialista, y de poner las bases para el desarrollo de un

---

[22] O lo que es igual: su ilocución sería nula, prácticamente indistinguible del solo acto locutivo.

[23] De Jules Guesde, dirigente marxista francés y primera gran influencia teórica en el socialismo hispano, sobre todo de la mano de la lectura que de él hiciera Pablo Iglesias (Pérez Ledesma, 1974, pp. 30-37; Ribas, 2002, pp. 33-34; Luis Martín, 2002, p, 190).

pensamiento socialista autóctono". Pero también, en lo que aquí nos concierne, por publicar folletos y artículos en que la cuestión educativa o pedagógica, no siendo exclusiva, estaba bien presente, también en relación con la temática de la mujer y de género. Es el caso de "La socialización de la sociedad", de August Bebel. Una suerte de utopía (en el sentido del género literario) sobre cómo preveía el líder socialdemócrata alemán que sería la sociedad comunista, sin faltar críticas a la vigente. Bebel, que en esta obra continúa ideas de su *La mujer y el socialismo* (de 1879), nos dice que la mujer:

> En la sociedad nueva, gozará de una independencia completa; […] estará colocada ante el hombre en un pie de libertad y de igualdad absolutas. Su educación será la misma […]. Será libre […] de elegir el terreno que cuadre a sus aptitudes. […] Empleada […] como obrera en algún trabajo práctico, dará después sus cuidados a la educación […] de la juventud […]. Gozará […] de entera libertad en la elección del objeto de su amor. […] Esta unión será como […] un contrato privado, sin intervención de ningún funcionario; pero […] la mujer no caerá […] en las manos de un hombre, del cual será la esclava. […]. Si los consortes llegan al desengaño, […] la moral ordenará deshacer una unión […]. Existiendo los hombres y las mujeres en continua igualdad, todas las circunstancias que condenan a multitud de las últimas al celibato o a la prostitución desaparecerán (Bebel, 1901-1902, s.p.).

En definitiva, una defensa de una formación gratuita, laica e integral, de carácter intelectual y físico a partes iguales, y siempre bajo el signo de la coeducación. Tal cosa solicitaba en la misma cabecera, en la serie "Cuestiones de enseñanza: el maestro de escuela", un articulista que ejercía tal profesión, y que firmaba con el pseudónimo de Desengaño Completo (1901-1902, pp. 313-315).

Unas ideas que tal vez casaran ya más auténticamente con las propias del partido en esos años subsiguientes al *Desastre del 98*, cuando se habría tornado ya "la gran cuestión nacional" y "un instrumento de táctica revolucionaria" para el PSOE. Tal vez, en parte, por emular a sus homólogos internacionales (Tiana Ferrer, 1987, p. 369; Guereña, 1997, pp. 374-378).

El que las aspiraciones coeducativas no eran ya solamente formulación, mero acto locutivo, sino que también ilocutivo, siquiera por un propósito honesto de realizarla con independencia de su factibilidad –y, en

consecuencia, de diluir, aunque fuera parcialmente, los roles de género tradicionales–, nos lo indica la creciente publicidad a ideas como estas y aledañas por cada vez más publicaciones y autores socialistas.

Buena prueba de ello es la panoplia, inéditamente amplia, de nombres que escribían en favor de la igualdad de los géneros en *La Revista Socialista*, aparecida entre 1903 y 1906. Como Adolfo Posada, contrario a los prejuicios misóginos y antifeministas en *La mujer y las preocupaciones sociales* (en el nº 9, 1903). Unos prejuicios para los que el remedio era, lógicamente, la educación, al igual que para el maltrato a las mujeres, y en concreto, a las prostitutas, producto todo, incluida la condición de ese tipo de mujeres, de un modelo social perverso, para Enrique de Francisco (nº 70, 1905); o de la misma manera eran aquellas las soluciones para el matrimonio por conveniencia, y no por amor, para Ricardo García Ormaechea en "Amor omnia vincit" (nº 25, 1904). La participación electoral de la mujer, de nuevo para Adolfo Posada (nº 30, 1904) sería posible, asimismo, cuando se salvase lo que Isabel Muñoz Caravaca, en sus numerosos comentarios en esta revista, denominase como "el desnivel", sólo soluble por una educación feminista de los hombres (por ejemplo, nº 40, 1904) (Martínez González, 2009, pp. 100-110).

Aunque variaba entre estos textos el peso de la educación y la pedagogía, cierto es que no era central en ninguno, sino tangencial. Si bien consideramos oportuna su inclusión como argumento tremendamente recurrente a la hora de sugerir propuestas contra la desigualdad de género. La novedad principal en este sentido estribaba en la ampliación de miras con que se veía esa y desde las que se perseguía su contraparte, la igualación. Y ya no sola o eminentemente en una dirección laboral, sino que también cada vez más en el espacio político. Sin embargo, no pasaban los asertos en este sentido de algo tan vago como afirmar la trascendencia de la educación en ese proceso. De modo que, pese a la más verdadera ilocución antes señalada, escasamente podía darse un acto perlocutivo efectivo, alguna repercusión factual, en el corto plazo.

Esto comenzaría a cambiar, de forma incipiente, a finales de esa primera década del Novecientos, cuando el socialismo, sobre todo por el logro de una militancia en cantidad ya estimable –en especial a través de la

UGT[24]–, contaría con recursos materiales suficientes para fundar sus propias instituciones educativas: escuelas en numerosas Casas del Pueblo de toda España, a partir del ejemplo madrileño, desde 1908 (Guereña, 1997, pp. 374-378); y de forma singular, la escuela de la Fundación Cesáreo del Cerro en Madrid, a partir de 1926 (Luis Martín, 1988). En los planes de estudio de ese último centro podía encontrarse, en lo que desde una visión actual puede parecernos hasta cierto punto contradictorio con la coeducación, el que las niñas aprendiesen costura (*ibid.*, p. 189).

Antes, se había conformado, en 1909, y por intelectuales como el citado Besteiro o Manuel Núñez de Arenas, y en seguimiento del ejemplo británico de la Sociedad Fabiana, la Escuela Nueva, con el objetivo de concretar las reformas educativas que podían ejecutarse en el partido y, cuando este tocase poder, desde él. Si bien no se renunciaba a la posibilidad de influir antes en los sectores republicanos y del liberalismo progresista a los que ya hemos referido que el PSOE se había comenzado a acercar, saliendo del sectarismo opuesto a toda alianza burguesa que había mantenido desde su fundación (Tiana Ferrer, 1987, pp. 378 y 411-416). Sería ese grupo de la Escuela Nueva el impulsor, en el undécimo congreso socialista (1918), de las "Bases para un Programa de Instrucción Pública". Estas, expuso Lorenzo Luzuriaga, vindicaban una educación igualitaria y unos planes de estudios y un cuerpo de enseñantes unitarios (*ibid.*, pp. 376-379).

La misma institución de la Escuela Nueva había promovido años antes, empero (en 1912), un "curso para mujeres", impartido por Matilde García del Real, Magdalena Santiago Fuentes y María de Maeztu. Desconocemos el fin de esta formación, si respondía a propósitos igualitaristas o si, por el contrario, y sin necesariamente tener objetivos de perpetuación de la subordinación de género –lo que parece difícil se tuviera consciente y declaradamente, y más siendo mujeres las impartidoras–, podía corresponderse con estos. Al menos en parte, al enseñarse en ese foro cuestiones vinculadas a las labores domésticas tradicionales de las

[24] Que alcanzó los 147.720 afiliados en 1913, si bien el fracaso de la huelga general revolucionaria de 1917 hundió los números hasta los 147.729 (Termes y Alquézar, 1989, p. 119).

féminas (recuérdese la enseñanza de costura a las alumnas, pero no a los alumnos, de la Fundación Cesáreo del Cerro) (*ibid.*, p. 412).

Llegados a este punto, no parece que pueda hablarse de mucha mayor perlocución en el impulso de la igualdad de género desde la educación socialista que la formación básica en las propias instituciones formativas de los socialistas, toda vez que estos no habían tenido acceso a los aparatos del Estado, y, por ende, al control de la educación pública.

Y aun en esa aplicación limitada hemos detectado contradicciones, que con la información de que disponemos hasta el momento pueden parecer puntuales y anecdóticas, incluso. Pero estas incongruencias también pueden resultar reveladoras de que, a comienzos del siglo XX, el más honesto propósito igualitarista por parte del entonces más progresista o el más a la izquierda de los partidos políticos españoles no tenía por qué comparecerse con lo que en la actualidad consideramos igualdad de género.

Así, la coeducación no necesariamente tenía por qué venir a anular los roles de género acostumbrados, sino tan solo a dotar a los individuos de una mayor conciencia para que, formalmente, tuvieran una mayor capacidad de decisión sobre la asunción de esos papeles, a menudo igualmente impuestos. En especial cuando en esa época el reconocimiento de la igualdad no iba en menoscabo de la creencia en o de la conciencia de una diferencia cualitativa que, *de facto*, seguía haciendo a las mujeres más aptas para la crianza y las tareas a ella asociadas, basándose, como lo hacía el doctor Gregorio Marañón, en argumentos biologicistas (Nash, 1999, pp. 53-54).

Así pues, habrá que esperar, como veníamos a decir, a los años en que el socialismo obtuvo alguna cuota de poder estatal y de Gobierno para que sus proyectos educativos, en general, e igualitarios, en particular, tuvieran visos de alguna implicación efectiva. O lo que es lo mismo, a los tiempos de la II República, pues la presencia previa en las instituciones se había limitado, en las concejalías y en el Congreso de los Diputados, a lo simbólico, a una superficial presión en pro del saneamiento de la administración pública. Y en el terreno laboral, al sindicalismo de gestión en el Instituto de Reformas Sociales y en el Instituto Nacional

de Previsión, por mucha presencia que en este tuviera la UGT bajo la dictadura de Primo de Rivera (Termes y Alquézar, 1989, pp. 169.192).

Durante la República, en fin, y en concreto bajo los mandatos de Marcelino Domingo como Ministro de Instrucción Pública, el aún joven socialista Rodolfo Llopis fue Director General de Instrucción Pública (Sirvent Gárriga, 2012, p. 321). Llopis, durante la década anterior (los años veinte), había sido uno de los impulsores de la sección *Páginas Pedagógicas* en *El Socialista*, en la que los afiliados a la Asociación General de Maestros daban cuenta de los problemas cotidianos de la enseñanza: la falta de escuelas y de formación de calidad y justas retribuciones para los docentes. Llopis, además, se había mostrado siempre como un decidido defensor de la equiparación de la mujer, tanto económica como civil, que para él no se había logrado aún, en su opinión, por llegar "al momento actual con una tradición funesta". Una que, escribía en 1921 en el artículo "Proletariado Femenino", que "se continúa, ya que en la actualidad su situación [la de la mujer] es sencillamente bochornosa", pues "se la considera una menor que necesita eterna tutela". Algo que sería fruto, como puede imaginarse, de lo que tenía este autor por una educación falsa y equivocada, cuando "la mujer necesita trabajar" por las "exigencias de la vida moderna" y "el salario de la mujer es inferior al del hombre". Remedio para ello sería el procurar a la mujer una "educación más racional", decía, que la capacitase para hacer un correcto ejercicio de sus derechos políticos, a fin de poder también ella intervenir en la confección de las leyes y en la organización de la sociedad (*ibid.*, pp. 120-127).

Unas ideas a las que Llopis, desde su cargo ministerial, trataría de responder. Su incidencia legislativa más fundamental se plasmó en el artículo 48 de la Constitución de 1931, garante de que todos los españoles, con independencia de su nivel de rentas, pudieran acceder a todos los grados de la enseñanza, en especial en las zonas rurales, donde fue el impulsor principal de la construcción de miles de escuelas, así como de la llegada de las Misiones Pedagógicas o de los subsidios familiares, que habrían de permitir a padres campesinos prescindir del trabajo infantil y que sus hijos pudieran ir a la escuela. En lo que hace a los roles y a la igualdad de género en concreto, las escuelas y misiones mencionadas

atendieron en todo momento al principio de la coeducación, con igual programa de estudios, teóricamente, para el alumnado de ambos sexos (*ibid.*, pp. 249-255).

5. DISCUSIÓN

Como repaso, y antes de enunciar una evolución factual de los presupuestos familiares y de género socialistas concluida de sus textos relativos a lo educativo –mediante la teoría de los actos del habla–, creemos que a ello puede ayudarnos la aplicación específica de la historia conceptual en este apartado, en base al examen de la elaboración del vocablo "educación" en el espacio de las décadas abarcadas.

Lo elegimos porque, pese a su generalidad, parece ser uno de los pocos términos fundamentales para nuestros intereses que no va a dejar de emplearse con el transcurso de los decenios. Y aunque justamente su amplitud de acepciones podría resultar un inconveniente para su análisis, la extensión de las principales que puede comprender se entrecruza con los cambios más estrictamente relativos a las temáticas familiares y de género.

Nos explicamos: si retrocedemos hasta las declaraciones socialistas en la Comisión de Reformas Sociales, por educación parecía comprenderse, más bien, lo que hoy conocemos como *socialización primaria*. Esto es, la educación recibida en el hogar, más relativa a la asunción de unos valores y de unas pautas de comportamiento fundamentales, de conocimientos prácticos y de aplicación cotidiana, antes que de carácter más estrictamente intelectual. Así la entendían los socialistas, y con ellos, creemos poder conjeturar que la mayoría de la sociedad, pues entonces más que en toda la evolución posterior del movimiento, eran los militantes y las élites del mismo personas totalmente asimilables y asimiladas entre las clases populares de su tiempo. Para hablar de "educación" en un sentido más académico o reglamentario –perteneciente a la *socialización secundaria*– se empleaban términos como "enseñanza" –recuérdese el primer programa del PSOE–, y otros que, como "instrucción", cierto es, no dejan de primarse para referirse a este segundo sentido en ningún momento de nuestra cronología. No obstante, hubo un

gradual y cierto trasvase de "lo educativo" hacia un empleo basado en el segundo sentido referido, que vemos ya con una coexistencia de ambos bajo el homónimo de "educación" en el texto de Bebel en *la Nueva Era* (1901-1902)[25]; y que observamos con una mayor frecuencia en las palabras de Rodolfo Llopis cuando habla de la necesidad de una "educación más racional" para las féminas.

Hay una lógica intersección entre este ensanchamiento de significados de "educación"[26] y el que, en ella, se comprenda también a la mujer como paciente, y no sólo como agente. Lógica desde el momento en que la educación en el hogar necesitaba, tal y como se entendía en los tercios final del Ochocientos y primero del Novecientos, de la presencia ineludible de la mujer, como agente de la crianza de los hijos. En tanto que, en el momento en que los individuos son sometidos a una educación extradoméstica y formalizada, sea pública o no, el papel de la mujer –de la madre, en particular– en su construcción ve progresivamente reducida su trascendencia cualitativa en ese proceso. Como consecuencia, las niñas no habrán de ser sólo madres y amas de casa, por lo que sus posibilidades e incluso su necesidad de educación extradoméstica se verá también incrementada, bien que en mucha menor medida que en el caso masculino.

6. CONCLUSIONES

En base a todo lo previo, creemos poder concluir que la perlocución mayor alcanzada por el socialismo e relación con la igualdad de género en la educación, ya en su labor desde el poder republicano, se caracterizó por una diferencia de grado o cuantitativa, más que cualitativa, respecto a la efectividad de sus mensajes de los años inmediatamente anteriores: se pasó a intentar extender las prácticas coeducativas que antes sólo era

[25] Un texto extranjero, pero seleccionado para su publicación en una revista que no era ajena al mencionado parteaguas que supuso 1898 en el cambio de las concepciones educativas socialistas.

[26] Quizá vinculable también a que un todavía minoritario, pero creciente número de vástagos de las clases populares tuviera por experiencia de la "educación" el acceso a una verdadera formación reglamentada, gracias primero a instituciones como las socialistas vistas al efecto; y también a las estatales, sobre todo con la República.

posible aplicar en las escuelas socialistas a todos los centros dependientes del Estado, sin mayor innovación práctica.

Y no la hubo práctica porque, en verdad, y hasta donde hemos podido comprobar, tampoco la hubo teórica, en lo sustancial. Para la desigualdad de género, desde el campo pedagógico socialista no se aportó solución mucho más concreta, a lo largo de sesenta años (e incluso desde antes, dada la anterioridad de lo básico de esas ideas, enraizadas en el pensamiento internacionalista y libertario), que la coeducación y que la inclusión, más gradual o más celera, de la mujer en el mismo tipo de formación que recibía el hombre. Ello con el fin de poder desempeñar los mismos trabajos extradomésticos, aunque no se afirmarse, por lo general, que las féminas pudieran sustraerse del rol doméstico, sino sólo sumarle otros nuevos.

Ni siquiera las pensadoras feministas dentro del socialismo, como la citada Muñoz Caravaca y otras, tendieron a hacer propuestas claras sobre cómo cambiar la situación, o diferentes respecto al resto de sus compañeros que con ese propósito escribían. De modo que puede decirse que el grueso de ese igualitarismo en esos ensayos pedagógicos elucida una deuda, más que con un feminismo *sensu stricto*, con la tradición pedagógica anarquista y del socialismo utópico hispano, desde Ramón de la Sagra; así como con un pensamiento socioliberal y democrático importado por tantos profesionales liberales e intelectuales progresistas que durante ese primer tercio del Novecientos pasaron a engrosar las filas socialistas. Todo lo cual no acabó por suponer, en cualquier caso, grandes cambios, pues la inestabilidad política y la brevedad del periodo republicano echó por tierra los potenciales resultados del impulso de la coeducación a gran escala y desde el Estado impulsada, en buena medida, por Rodolfo Llopis.

7. REFERENCIAS

7.1. Fuentes primarias

(1886, 20 de marzo). El programa de nuestro partido. El Socialista. Hemeroteca Digital de la Fundación Pablo Iglesias. https://bit.ly/3FYCxbn.

Bebel, A. (1901-1902). Socialización de la sociedad. La Nueva Era. Revista internacional de estudios sociales, paginación no identificable. CDMH, Periódicos y Revistas, MF/R.172.

Castillo, S. (Ed.) (1985). Reformas sociales: información oral y escrita publicada de 1889 a 1893. Tomo I. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Desengaño completo, maestro de escuela (1901-1902). Cuestiones de enseñanza: el maestro de escuela. La Nueva Era, 313-315. CDMH, Periódicos y Revistas, MF/R.172.

Vera, J. (1928). El Partido Socialista Obrero ante la Comisión de Reformas Sociales: informe escrito por el doctor Jaime Vera López, por encargo de la Agrupación de Madrid. Gráfica Socialista. Biblioteca Digital Hispánica, BNE. https://bit.ly/3EWUwxE.

7.2. Bibliografía

Arranz, J. M. (2022). La historiografía sobre el feminismo socialista en España hasta la Guerra Civil: hacia un estado de la cuestión. En B. Garrido Ramos y J. Á. Méndez Martínez (Coords.), Actas de CIHUM 2022, primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030 (pp. 659-682). Dykinson.

Austin, J. L. (1990). Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y acciones. Paidós.

Capel, R. Mª. (1986). Mujer y trabajo en la España de Alfonso XIII. En Mª.Á. Durán Heras y R. Mª. Capel (Coords.), Mujer y sociedad en España. 1700-1975 (pp. 207-238). Instituto de la Mujer.

Castillo, S. (1989). Historia del socialismo español. Volumen 1 (1870-1909). En M. Tuñón de Lara (Dir.), Historia del socialismo español. Sarpe.

Dijk, T. A. Van (Comp.) (2001). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidiciplinaria. Gedisa.

Felipe Redondo, J. de (2010). Los orígenes del movimiento obrero canario: una nueva explicación. En F. Morales Padrón (Coord.), XIX Coloquio de Historia Canario-americana, (pp. 342-359). Cabildo Insular de Gran Canaria.

Felipe Redondo, J. de (2015). La formación de la clase en la obra de Manuel Pérez Ledesma. Una perspectiva sociocultural. En J. Álvarez Junco, R. Cruz y F. Peyrou (Coords.), El historiador consciente. Homenaje a Manuel Pérez Ledesma (pp. 119-134). Marcial Pons, Universidad Autónoma de Madrid.

Guereña, J.-L. (1991). La Casa del Pueblo y la educación obrera a principios del siglo XX. Hispania: Revista Española de Historia, 51(178), 645-692. CSIC.

Guereña, J.-L. (1996). Infancia y escolarización. En J. Mª. Borrás Llop (Coord.), Historia de la infancia en la España contemporánea (pp. 347-418). Ministerio de Trabajo e Inmigración, Subdirección General de Publicaciones y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Hobsbawm, E. (1987). El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación de la clase obrera. Crítica.

Luis Martín, F. de (1988-1989). Fuentes para el estudio de la educación del obrero en el socialismo español (1879-1936). Studia Historica. Historia Contemporánea, 6-7, 17-42. Ediciones Universidad de Salamanca.

Luis Martín, F. de (1988). Un proyecto educativo-cultural socialista: la Fundación Cesáreo del Cerro. Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, 7, 179-202. Ediciones Universidad de Salamanca.

Luis Martín, F. de (2002). La formación y la producción cultural e intelectual de Pablo Iglesias. En E. Moral Sandoval y S. Castillo (Coords.), Construyendo la modernidad: obra y pensamiento de Pablo Iglesias (pp. 181-204). Pablo Iglesias.

Luis Martín, F. de (2009). Familia, matrimonio y cuestión sexual en el socialismo español 81879-1936). En F. J. Lorenzo Pinar (Ed.), La familia en la historia. XVII Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea (pp. 261-291). Ediciones Universidad de Salamanca.

Martínez González, A. (2009). Prensa y educación. La promoción de hábitos, normas y valores sociales desde "La Revista Socialista". Indivisa. Boletín de estudios e investigación, 10, 93-112. Escuela Universitaria La Salle.

Nash, M. (1999). El mundo de las trabajadoras. Identidades, cultura de género y espacios de actuación. En J.A. Piqueras Arenas, V. Sanz y F.J. Paniagua Fuentes (Coords.), Cultura social y política en el mundo del trabajo (pp. 47-68). Centro Tomás y Valiente (UNED).

Nash, M. (2013). Trabajos invisibles y el difícil reconocimiento de las mujeres trabajadoras en los medios socialistas. En C. Fernández Casanova (Coord.), Estudios sobre Pablo Iglesias y su tiempo (pp. 157-170). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Palacio Morena, J. I. (1988). La institucionalización de la reforma social en España, 1883-1924: la Comisión y el Instituto de Reformas Sociales. Centro de Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Pérez Ledesma, M. (Ed.) (1974). Antonio García Quejido y la Nueva Era. Pensamiento socialista español a comienzos de siglo. Ediciones del Centro.

Pérez Ledesma, M. (1988-1989). Historia del movimiento obrero: viejas fuentes, nueva metodología. Studia Historica. Historia Contemporánea, 6-7, 7-15. Ediciones Universidad de Salamanca.

Pérez Ledesma, M. (1997). La formación de la clase obrera: una creación cultural. En M. Pérez Ledesma y R. Cruz (Coords.), Cultura y movilización en la España contemporánea (pp. 201-233). Alianza.

Ribas, P. (2002). Pablo Iglesias y el marxismo. En E. Moral Sandoval y S. Castillo (Coords.), Construyendo la modernidad: obra y pensamiento de Pablo Iglesias (pp. 25-46). Fundación Pablo Iglesias.

Searle, J. (1968). Austin on locutionary and ilocutionary acts. Philosophical Review, vol. LXXVIII, 4, 405-424. Duke University Press.

Searle, J. (1994). Actos del habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. Planeta De Agostini.

Sirvent Gárriga, A. Mª. (2012). Rodolfo Llopis educador [Tesis doctoral, Universitat d´Alacant-Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://bit.ly/3lSTpId

Tiana Ferrer, A. (1992). Maestros, misioneros y militantes: la educación de la clase obrera madrileña, 1898-1917. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

LA TRADUCCIÓN COMO PRETEXTO PARA ALZAR LA VOZ: LA *APOLOGÍA DE LAS MUJERES*, DE INÉS JOYES Y BLAKE

ALICIA VARA LÓPEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN[27]

El Siglo de las Luces no aportó a las mujeres grandes oportunidades a nivel educativo (Paterman, 2019). Su formación era deficiente y limitada, orientada exclusivamente a la preparación para la maternidad y la práctica de la fe católica (Pérez y Mó, 2005). De acuerdo con Jaffle (2010), a finales del siglo XVIII en España solo aproximadamente un 15% de las mujeres sabían leer, frente al 44% de los hombres. Luque (2020) destaca también la creencia generalizada en la época de que las mujeres no contaban con capacidad intelectual, por lo que sus ideas y aportaciones eran desautorizadas.

Miyares (2021) señala que en el período ilustrado se produjo un intento de reasignar a las mujeres al ámbito de la naturaleza mediante su identificación con la domesticidad. De esta forma, se contribuía a perpetuar el dominio de la sociedad por parte de los varones, a quienes se atribuía la razón. No faltaron discursos que legitimaban la exclusión de las mujeres de la esfera pública, como el de Rousseau (Cobo, 1995; Amorós, 1997). Aquellas que mostraban inclinaciones intelectuales se vieron obligadas a estudiar de forma autodidacta y a enfrentarse a burlas y dificultades

[27] Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación “Traductoras andaluzas en la segunda mitad del siglo XVIII: estudio traductológico e historiográfico”, financiado por la Universidad de Córdoba (Submodalidad 2.6. Proyectos "UC♀Impulsa" del Plan Propio de Investigación 2021) cuya IP es la profesora Adela González Fernández.

impuestas por una sociedad que las subestimaba. Las pocas que contaban con cierto reconocimiento en el campo de las letras eran consideradas excepcionales, de acuerdo con el "discurso de la excelencia" (Valcárcel, 2001).

Frente a esta situación, en el marco del pensamiento ilustrado y en espacios reservados a una élite cultural, se alzaron voces como la de fray Benito Jerónimo Feijoo, con su discurso en *Defensa de las mujeres* (1726), que se posicionaron en el debate acerca de la igualdad de los sexos para afirmar la capacidad intelectual de las mujeres (Pérez y Mó, 2005). Fuera de nuestras fronteras, destaca por su influencia la publicación de un texto clave en la historia del Feminismo, la *Vindicación de los derechos de la mujer*, de Mary Wollstonecraft (1792), en el que se expone que la razón es un atributo de la especie humana y no solo del varón (Bolufer, 2008).

Entre las demandas del Feminismo ilustrado, cabe señalar el reconocimiento público de las capacidades morales e intelectuales de las mujeres. Una vez probabas dichas habilidades, se plantea como necesidad inminente su libre acceso a la educación y a los espacios de creación monopolizados por los hombres (Valcárcel, 2001).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como propósito acercarse a la figura de una mujer ilustrada que logró –a pesar de los obstáculos de la época– desarrollar una brillante carrera como traductora. Inés Joyes y Blake (h. 1731-1806), miembro de una familia de comerciantes de origen irlandés, se vale de su condición de traductora y de su contacto con círculos intelectuales del momento para publicar en 1798 su *Apología de las mujeres*. El principal objetivo de este capítulo es arrojar luz acerca de las estrategias editoriales y discursivas que la autora pone en marcha para la composición y publicación de un texto inscrito en la Primera Ola del Feminismo, en el marco de una propuesta de traducción.

La particularidad de la *Apología* reside en que se trata de una obra epistolar que en apariencia va dirigida a las propias hijas de la autora. No obstante, el análisis formal y conceptual que se plantea a continuación parte de la consideración de que la pieza se plantea como un artefacto

político, dirigido a todas las mujeres y destinado a cuestionar la hegemonía masculina en el ámbito del conocimiento y la vida social.

Este trabajo se propone sistematizar la fuerte carga ideológica del discurso de Joyes, desgranada en forma de objeciones al papel reservado a las mujeres en la época. El análisis se centrará en examinar la imaginería y el ornato literario, utilizados por Joyes como herramientas para poner en valor su propuesta argumentativa. En definitiva, se pretende examinar y describir las aportaciones de la autora en el planteamiento de una reforma social y educativa que reclama oportunidades de desarrollo personal para las mujeres.

3. METODOLOGÍA

Para el análisis de la *Apología de las mujeres* se utilizarán herramientas metodológicas tomadas de la teoría literaria con perspectiva de género (Moi, 1995; Freixas, 2000), combinadas con instrumentos propios de los campos de la filología y la retórica (Lausberg, 1995; Azaustre y Casas, 1997).

Se parte del hecho de que la autora afirma emplear un estilo desenfadado y familiar, con el que pone de manifiesto, en un tono exasperado, la nefasta situación de las mujeres. No obstante, la sencillez y espontaneidad del texto que nos ocupa es solo aparente. Un estudio filológico de la obra a nivel formal y conceptual revela un gran cuidado a la hora de seleccionar y elaborar las distintas ideas. Es por ello por lo que resulta pertinente utilizar en esta investigación instrumentos propios del análisis estilístico de textos literarios, pues de este modo será posible determinar cuáles son los elementos de ornato utilizados por Joyes para articular su mensaje.

4. RESULTADOS

Las autoras de la Ilustración se vieron obligadas a demostrar que contaban con capacidad racional para la dedicación a labores intelectuales, por lo que a menudo trazaron estrategias destinadas a la legitimación de su obra en una sociedad reacia al reconocimiento del trabajo de las

mujeres. De acuerdo con García Hurtado (1999) y Calero (2022), la traducción era una actividad en la que participaban a menudo las mujeres, pues suponía una vía para darse a conocer y adquirir reconocimiento. Calero (2022) destaca que algunas precursoras del feminismo moderno utilizaron su profesión como traductoras para transmitir mensajes políticos. Es el caso de la autora que nos ocupa, Inés Joyes y Blake, que presenta la *Apología de las mujeres* como epílogo de una traducción. El ensayo figura publicado en una edición de lujo, en la prestigiosa imprenta de Antonio Sancha. Se trata de un envoltorio óptimo para introducir en el mercado editorial un texto de gran carga ideológica, a todas luces polémico. Entre los mecanismos de legitimación de dicha pieza epistolar, cabe destacar la utilización de la portada del volumen como plataforma para dar visibilidad a la autora, hasta el punto de que Joyes omite el nombre de Samuel Johnson, el autor de la novela traducida (Calero, 2022).

Por otro lado, el volumen aparece dedicado a María Josefa Alonso Pimentel Téllez-Girón (1752-1834), condesa de Benavente y duquesa de Osuna, grande de España. Joyes elige como mecenas a una de las aristócratas más poderosas y cultas del momento, la cual ostentaba el cargo de presidenta de la Junta de Damas de Honor y Mérito de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País (Bolufer, 2009). De este modo, la autora demuestra conexiones con las más altas esferas de poder y no pierde la oportunidad de reforzar la idea central de su ensayo: demostrar la capacidad intelectual de las mujeres y promover su presencia activa en la sociedad.

Cabe preguntarse por qué la autora selecciona *El príncipe de Abisinia* como objeto de traducción. No resulta baladí, en primer lugar, el hecho de que, debido a sus raíces irlandesas, Joyes tuvo acceso directo a un texto complejo en su lengua original (Bolufer, 2009). Cabe añadir también que Samuel Johnson es un intelectual bien integrado en los círculos literarios de su tiempo y su obra recibió un gran reconocimiento en la época, en forma de múltiples traducciones (Bolufer, 2003).

Por otro lado, *El príncipe de Abisinia* muestra ciertas conexiones con la *Apología* de Joyes, pues reflexiona acerca de la felicidad del ser humano

en régimen de igualdad[28]. En esta pieza de tintes filosóficos se pone en valor una nueva imagen de la mujer, encarnada en la independiente princesa Nekayah, que viaja con su hermano en busca de la sabiduría.

Todo apunta a que, detrás de la selección de la obra de Johnson para su traducción, se alza el propósito de buscar una pieza notoria y afín desde un punto de vista ideológico, que preceda a su *Apología de las mujeres*. A modo de estrategia comercial, Joyes aprovecha el espacio editorial que le concede su prestigio como traductora para dar un cuño de legitimidad a su ensayo y presentarlo en el mercado editorial.

A pesar de las distintas fórmulas de modestia y del aparente tono familiar, la autora hace gala en su texto de un profundo conocimiento de la tradición literaria, pues emplea todo un abanico de recursos argumentativos y estilísticos, que serán objeto de análisis en las siguientes páginas.

A modo de *captatio benevolentiae*, Joyes pide disculpas por "los desaliños del estilo", en favor de su "recta intención", y aconseja a los lectores "que se abstengan de críticas mordaces o impertinentes" (p. 175)[29]. En efecto, se adelanta con cortesía a posibles reacciones hostiles. En un primer apartado, denominado *Advertencia*, el discurso se ubica en el marco del debate acerca de la "cuestión de las mujeres", "uno de los asuntos de conversación más comunes en la sociedad" (p. 175). Joyes ofrece su aportación a dicha polémica en un formato epistolar, de modo que sitúa a sus hijas como destinatarias para amortiguar el impacto del ensayo. De este modo, se justifica un estilo expresivo con rasgos de espontaneidad. Amparada en el uso de la primera persona y enfocada a un contexto familiar, la autora muestra sin reparos su acaloramiento ante el debate (p. 175) y expresa el hartazgo frente a la humillante situación de su sexo ("No puedo sufrir con paciencia el ridículo papel que generalmente hacemos las mujeres en el mundo", p. 177). En su discurso argumentativo se aprecia la confrontación entre dos facciones, a través de términos

[28] Tanto la *Apología* como *El príncipe de Abisinia* retratan valores ilustrados como el mérito, la virtud, la búsqueda de la felicidad y el elogio del conocimiento por encima de la superficialidad (Bolufer, 2003).

[29] Se citará en todo momento la *Apología de las mujeres* por la edición original (Joyes y Blake, 1798).

reiterativos que aluden a la beligerancia (*disputa*, pp. 175, 178; *defensa*, pp. 175, 178).

Como buena hija de la Ilustración, Joyes fundamenta su ensayo en la búsqueda de la verdad. Guiada por la razón, muestra un punto de vista crítico frente a la sociedad de la época. En este sentido, un recurso argumentativo habitual es exponer sus ideas evitando posiciones maniqueas. Así pues, señala situaciones en las que las mujeres se comportan de manera reprochable, como sucede cuando, en sociedad, muestran aburrimiento ante temas de conversación elevados[30]. No obstante, cabe destacar que este reconocimiento de errores responde a una estrategia argumentativa, pues en la explicación de dichas faltas Joyes pone el foco en las carencias educacionales de las mujeres.

Por otro lado, la autora denuncia la tendencia de los hombres a ver a las mujeres de manera estereotipada y polarizada: "unas veces idolatradas como deidades y otras despreciadas aún de hombres que tienen fama de sabios. Somos queridas, aborrecidas, despreciadas y censuradas" (p. 177). Joyes rechaza con vehemencia el trato denigrante que reciben las mujeres en situaciones cotidianas: "nos tratan muchos hombres o como criaturitas destinadas únicamente a su recreo y a servirlos como esclavas o como monstruos engañosos que existen en el mundo para ruina y castigo del género humano" (p. 180)[31]. Además, señala a una sociedad que subestima la capacidad intelectual de las mujeres, a las que trata como a objetos ornamentales: "Llega a un pueblo una forastera y oye que lo primero que se pregunta es si es bonita, si es petimetra; pero nunca si es entendida, si es juiciosa" (p. 184).

A menudo, en la *Apología* se recurre a la *enumeratio* para destacar la atribución de todo tipo de defectos a las mujeres: "Nos sacan a cada paso a colación la ignorancia de las mujeres, su veleidad, su amor a las bagatelas, su curiosidad, su vanidad, su falsedad, etc." (p. 179). La autora denuncia que se niegue a las mujeres hasta "el alma racional" (p. 180) y

[30] Cuando tiene lugar una conversación profunda muchas señoras "empiezan a bostezar o suscitan entre sí alguno de los asuntos caseros o frívolos que he apuntado" (p. 203).

[31] Acompaña su descripción con reacciones de repulsa: "¡Injusticia fuerte! ¡Notable desvarío!" (p. 180).

observa el desprecio y las burlas manifestados por parte de todo tipo de hombres:

> el más despreciable pisaverde, después que se ha estado esmerando en atraerse la atención de un concurso de damas, sale de allí y a todas, una por una, las ridiculiza: se jacta de que esta se muere por él y que la otra rabia porque no la ha tributado obsequios. A la seria llama hipócrita melindrosa; a la alegre, coqueta; a la que raciona, bachillera y a la que, como él, solo trata de fruslerías, ignorante, siéndolo él en extremo (p. 177).

Joyes desautoriza dichas actitudes misóginas y se propone sacar a la luz la dimensión humana de las mujeres.

4.1. El derecho a la educación

Uno de los temas clave en la *Apología* es la denuncia de la exclusión de las mujeres del sistema educativo, así como de su escaso acceso al ámbito de las letras. En este sentido, Joyes caracteriza a los padres como *necios* y les atribuye la responsabilidad de haberlas apartado del conocimiento (p. 183). En efecto, describe una educación femenina limitante:

> Veamos el modo con que generalmente se crían las mujeres. Apenas empiezan a pronunciar y andar cuando ya se les habla de hermosura, de garbo, y aún a muchas, por chiste, de cortejo, cuya doctrina suelen algunas entender antes que la cristiana (p. 183).

Mediante expresiones exclamativas que denotan espanto ("¡Qué desvarío!", p. 183), la autora muestra su rotunda desaprobación.

Por otro lado, denuncia que es muy poco habitual que las mujeres escriban con solvencia. Las que leen ven restringido el abanico de posibilidades a "comedias a centenares, algunas novelas y tal cual vida de santo" (pp. 183-184). Un recurso habitual para poner de manifiesto la escasez de oportunidades es la ironía:

> Este es el cúmulo de su erudición. Aprenden en su primera edad aquellas labores mujeriles que en todas y cualquiera clase parecen bien […]. Y al mismo tiempo oyen celebrar el buen gusto en el vestir de esta, lo que lució aquella en el baile y los corazones que estotra arrastra (p. 184).

Joyes señala a los varones, y en concreto a los "falsos eruditos", como los principales interesados en mantener a las mujeres alejadas del saber: "Los hombres, en general, las quieren ignorantes porque solo así

mantienen la superioridad que se figuran tener. […]. No faltó filósofo que dijo que era en la mujer la ciencia imperfección: como las dominamos es criándolas ignorantes" (p. 203), "He oído a algunos reverendos de bonete y capilla, a pretendidos filósofos y a doctos decir que basta que la mujer sepa coser, gobernar la cocina de su casa y rezar, que lo demás es en ellas bachillería" (p. 202).

4.2. La defensa de la capacidad intelectual de las mujeres

Joyes esgrime un argumento contundente en contra de la exclusión por razón de sexo de los espacios del saber: afirma que las almas de las mujeres y las de los hombres son iguales: "Digan los hombres lo que quieran, las almas son iguales y, si por la mayor delicadeza de los órganos, son las mujeres más aptas para un género de aplicación y los hombres, por su mayor robustez para otro, nada prueba esto contra nosotras" (p. 180).

A continuación, recurre al ejemplo de Adán y Eva para afirmar que el mando de uno sobre la otra no implica que haya desigualdad natural entre los sexos, sino distintas funciones encomendadas por Dios (pp. 177-178)[32]. Se aprecia aquí que Joyes, hija de su época, asume ciertos estereotipos de género, relacionados con atribuir la fuerza al hombre y la sensibilidad a las mujeres. No obstante, estas consideraciones no impiden defender la capacidad de las mujeres para ejercer el poder en el mundo ("se han visto en todos los tiempos reinos gobernados por mujeres con mucho acierto y felicidad", p. 179). En efecto, Joyes rompe con la idea de que el talento está asociado a la fortaleza física o al mayor tamaño corporal:

> Que el mayor talento esté anexo a la mayor robustez es idea de que se reirá toda persona juiciosa. Aunque no faltan necios que, para sostener su pretendida superioridad, lo defienden. Pero compárese un gañán forzudo e ignorante con un hombre de buena educación y estudioso, aunque

[32] Aporta, después, más ejemplos de distintos ámbitos que refuerzan su argumento: "Manda en grado superior en la milicia un mero particular a muchos grandes que por su nacimiento y circunstancias son muy superiores a él. En la Iglesia, en la Toga, en todas clases sucede lo mismo, y bien se guardaría en estos casos el superior de decir «soy más que fulano porque mi empleo es superior»" (p. 179).

> de complexión delicada, y se verá que si se ponen a luchar vence el gañán, pero si a discurrir, el estudioso (p. 179).

La autora menciona distintas especies animales de pequeño tamaño que, sin embargo, no son inferiores a otras de grandes dimensiones:

> pues no es la abeja […] menos que el buitre, aunque este sea, sin comparación, más grande y forzudo; ni la oveja menos que el león, pues mientras este solo se ocupa en destruir y devorar, sirve aquella al hombre mansamente con alimento y vestido. La abeja gobierna su colmena y la llena de delicada miel y utilísima cera, mientras el buitre anda vagueando para buscar entre crueldades su pasto (p. 180).

Este ejemplo, tomado del mundo animal, sirve para elaborar una red de metáforas que refuerzan la valía de las mujeres: el sexo femenino se identifica con las abejas (que producen delicada miel y cera); el masculino, con animales feroces y destructivos.

4.3. El cuestionamiento del mandato del matrimonio

En los discursos de tono sentimental de finales del siglo XVIII, la familia solía aparecer retratada como un ámbito de felicidad en el que las mujeres encontraban su plenitud. En contra de esta perspectiva idealizada, surgen voces como la de Josefa Amar, en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790), o la propia Inés Joyes, que denuncian el desigual reparto de poder, de responsabilidades y de espacios en el matrimonio (Bolufer, 1997, 2003, 2009). Esta falta de equidad entre los sexos genera conflictos y un enorme malestar en las mujeres. En la *Apología* se destaca, mediante el recurso de la hipérbole, la existencia de "infinitos casamientos disparatados e infelices", que dan lugar a numerosas esposas "arrepentidas" (p. 195). Joyes pone de relieve la libertad de movimientos de los varones casados, en contraposición con la reducción asfixiante del espacio vital de las mujeres, sometidas a numerosas exigencias.

> la mujer que dio con mal marido tiene más que sufrir que el hombre con mujer pésima, pues no está obligado a parar en casa cuando no le agrada, sino a las horas precisas. Entra y sale, hace viajes, se hace sordo a sus voces (si es de las que la levantan) y tiene mil modos, si quiere, de sujetarla. Pero la infeliz mujer, ¿qué recurso tiene? Cuanto más prudente es, más sufre y padece. Se vio obsequiada, acariciada, seguida por un hombre rendido mientras la pretendía, y luego que se ató al fatal nudo, se

> encuentra con un tirano que hasta sus pensamientos quiere gobernar (p. 194).

Por otro lado, la autora destaca con vehemencia el estigma social que sufren las solteras de cierta edad, a diferencia de los hombres en la misma situación. En este sentido, Joyes resulta especialmente incisiva a la hora de formular a través del recurso de la interrogación retórica su desacuerdo con el mandato del matrimonio ("Pero, ¿qué precisión hay de que se casen?", p. 192). Las preguntas retóricas concatenadas sirven para destacar la conveniencia de que las mujeres tengan la libertad de seleccionar o rechazar a sus pretendientes:

> ¿no será mucho mejor quedar solteras que exponerse a entregar su libertad a quien les repugne? ¿No sería esto engañar al pretendiente y exponer a grandes riesgos su dicha en esta vida y en la otra? ¿Hay tormento mayor que el vivir siempre con quien se aborrece? Y si a esta natural aversión con que se tomó el yugo matrimonial se sigue encontrar un genio imperioso, impertinente, celoso, gastador, vicioso, jugador, etc. ¿No es infierno temporal muy próximo que precipitar en el eterno? (pp. 193-194)

Ya en el ámbito de la crianza, Joyes denuncia la presión social que se ejerce sobre las madres, a quienes se exige abnegación y una reputación intachable, mientras que las infidelidades sexuales y las ausencias de los maridos son vistas con indulgencia (Bolufer, 2003)[33]. Por otro lado, en la *Apología* se señala que se ha puesto de moda en la época, por parte de muchos *expertos*, escribir tratados destinados a convencer a las madres para que amamanten a sus criaturas de forma incondicional:

> Tienen razón, pero no es justo que traten de malas madres a todas las que no lo hacen. Muchas hay cuya constitución delicada no las permite tolerar los trabajos de tal empeño y yo he conocido a algunas a quienes costó la vida. Lo peor es que algunos maridos que leen los tales tratados, el primero y a veces el único punto a que se aficionan es ese, teniendo valor de ver a sus pobres mujeres pasar postemas de pecho, inapetencias y otros males sin querer que se remedien. Las infelices sienten todavía más la dureza y falta de compasión de sus maridos que el mismo mal que padecen (p. 200).

[33] Se destaca "la inhumanidad de los hombres que habiendo vivido una vida desenfrenadamente viciosa pasan sin escrúpulo a contraer matrimonio con una sencilla paloma" (p. 201).

Se aprecia en estas líneas cómo Joyes muestra empatía frente al sufrimiento de estas mujeres. En consecuencia, anima a algún "facultativo imparcial" a que investigue y escriba "sobre las varias enfermedades que padecen las que crían y sobre los medios de precaverlas y curarlas", en lugar de centrarse en culpabilizarlas por dejar de amamantar (p. 201). Expuestos dichos padecimientos, propone dejar al arbitrio de las madres la decisión de realizar la lactancia en determinadas circunstancias adversas que les producen sufrimiento (p. 200).

En los pasajes comentados se aprecia que la autora reniega, "dentro de los márgenes permitidos por los discursos morales de su tiempo", de la imagen femenina del ángel del hogar que se propondrá como modelo dominante en el siglo XIX (Bolufer, 1997, p. 216).

4.4. Desmontar el reinado de la hermosura

Otro de los temas que se analiza en profundidad en la *Apología* es el cuestionamiento del mandato patriarcal de belleza, que condiciona a las niñas desde su nacimiento. Una vez más, la autora hace uso de interrogantes retóricas para poner de manifiesto lo que contempla como un absurdo: "quisiera saber qué ley hay, en qué tiempo se promulgó o por quién para que las mujeres estén siempre reducidas a tratar de sus modas, cintas, flores, etc. ¿Por qué ha de ser su única conversación el cortejo?" (p. 203). Joyes explora las nefastas consecuencias de entregarse a la superficialidad: "pues toda su existencia se pasa en ser, cuando niñas, juguetes de sus padres y familias, y en llegando a la edad florida, idolillos vanamente adorados y ofuscados con el mismo incienso que se les tributa" (pp. 185-186). Ante esta reducción de miras, culpa a la educación atrofiante recibida, de manera que evita responsabilizar a las mujeres de su entrega a banalidades.

Para explicar los peligros de centrar todos los esfuerzos en el cultivo de la apariencia física, Joyes utiliza los recursos de la personificación y la metáfora. La belleza aparece representada como una reina con breve mandato o como una flor que se va marchitando ("Y al fin, el reinado de la hermosura de todas suertes es brevísimo: se va insensiblemente marchitando esa flor, y entonces, ¡qué de afanes para conservarla! ¡Qué medios para disimular los estragos del tiempo!", p. 186).

Además, se presenta a una sociedad cruel con las mujeres maduras que ya no cumplen con los cánones de belleza[34]. En el caso de que no hayan sabido cultivar la virtud en su juventud, aparecen marcadas por la soledad[35]. En el pasaje que se muestra a continuación, la selección léxica de términos del campo semántico de los padecimientos (*anhelo*, *envidia*, *rabias*, *aflicciones*, *lamentos*, *angustia*) da lugar a la enumeración de seis secuencias exclamativas marcadas por la anáfora:

> ¡Qué anhelo para sobresalir unas entre otras! ¡Qué envidia, qué rabias cuando ven en otra mejor vestido, mejor peinado que el que tienen o pueden tener! ¡Qué aflicciones cuando un cortejante las deja por otra! ¡Qué lamentos cuando su peluquero no llega a tiempo o no las ha peinado con aquella perfección que querían! ¡Y qué angustia si en medio de esto vienen unas desgraciadas viruelas a desfigurar aquel semblante […]! (p. 186).

El discurso de Joyes se basa en la oposición frontal a una sociedad que cifra el valor de las mujeres en volátiles opiniones sobre su apariencia física. En este sentido, la autora recomienda poner bajo sospecha las frivolidades del galanteo de los hombres, a los que retrata con numerosas faltas, con malas intenciones y como culpables de engaños[36]: "guardémonos de este duende que bajo los títulos Chichisveo, Cortejo, etc. se ha ido introduciendo en la sociedad, siendo peste de ella y ruina de la paz de las familias" (p. 190). La autora añade que los varones se aprovechan de la "frívola educación" (p. 190) de las mujeres para mantenerlas bajo su control.

---

[34] "Más a pesar de sus esfuerzos, llegan los días en que por más que les pese, el mundo las desengaña. Ya no ven en los semblantes aquel agrado que causa la vista de una hermosura; ya no oyen celebrar como gracias aquellas fruslerías que realzadas por su belleza parecían donaires y agudezas. […] Ya no hay quien las corteje. Sus maridos se fastidian de ellas, sus hijos no las respetan, son objetos de burla y pasan el resto de sus días entre vapores y murmuraciones" (p. 186).

[35] "El consuelo de la amistad se les niega porque en tiempo no apreciaron este don del cielo. Nada tienen que esperar de los hombres, pues huyen de ellas; ni de las de su sexo, porque las jóvenes se vengan de lo que por envidia las murmuran, haciendo burla de sus canas; y sus contemporáneas están hechas a mirarlas como competidoras" (p. 187).

[36] Entre las faltas de los hombres destacan "los robos, los asesinatos, la embriaguez, el juego que arruina las familias, la disolución, el atrevimiento, el desprecio de las leyes y otros delitos semejantes" (p. 181).

4.5. Otros valores para las mujeres

Cabe destacar que la *Apología de las mujeres* no solo se centra en el rechazo de los valores y costumbres patriarcales, sino que, además, ofrece una serie de propuestas destinadas a lograr una reforma de la sociedad. Para empezar, como se sugería en el apartado anterior, plantea la conveniencia de que las mujeres se nieguen a rendir culto a la belleza. En este sentido, Joyes recomienda en primer lugar la alternativa de cultivar el intelecto: "¡Pero cuán distinta es la suerte de una mujer acostumbrada a conocer su alma, a usar de su razón y a no dar a las prendas exteriores más valor del que se merecen!" (p. 187).

En segundo lugar, promueve la amistad entre mujeres como una herramienta clave para lograr el desarrollo personal[37]. La autora considera el afecto entre las niñas "semilla de felicidades" (p. 188) y ve cómo se rompe a menudo en la adolescencia debido a la presencia de los hombres[38].

Bolufer (2003) pone de manifiesto que la *Apología de las mujeres* irradia una fuerte preocupación moral, que en ocasiones se manifiesta mediante la indignación de la autora. Otras veces, la rabia da paso a la propuesta de reformas sociales, planteadas desde una visión comprometida con el futuro. Así, en su alegato final, Joyes se dirige desde una posición elevada, como figura de autoridad, a todas las mujeres y utiliza una metáfora lumínica muy propia de la Ilustración para animarlas a que usen su intelecto:

> Yo quisiera desde lo alto de algún monte, donde fuera posible que me oyesen todas, darles un consejo. Oíd mujeres, les diría, no os apoquéis: vuestras almas son iguales a las del sexo que os quiere tiranizar. Usad de las luces que el creador os dio: a vosotras, si queréis, se podrá deber

[37] Joyes afirma que "el natural de las mujeres es más propenso a ella [a la amistad] que el de los hombres. […]. Son pocas las amistades firmes de los hombres y por raras se han señalado. Por otra parte, como los hombres están más expuestos al teatro del mundo, salen a luz muchas acciones suyas que, aunque en las mujeres las hay igualmente heroicas, como no interesan al público, quedan sepultadas en el olvido" (p. 88).

[38] "¡Cuántas niñas contraen entre sí en sus primeros años un cariño que les causa infinitas satisfacciones! Pero esto dura hasta que entran en la palestra del mundo, donde nunca faltan hombres frívolos que se divierten en desunir aquellos cándidos corazones" (p. 188).

> la reforma de las costumbres, que sin vosotras nunca llegará (pp. 203-204).

A continuación, con un tono de resonancias religiosas, reivindica la unión de las mujeres y la necesidad de apoyo mutuo para difundir un mensaje de liberación:

> Respetaos a vosotras mismas y os respetarán; amaos unas a otras; conoced que vuestro verdadero mérito no consiste solo en una cara bonita, ni en gracias exteriores siempre poco durables, y que los hombres luego que ven que os desvanecéis con sus alabanzas os tienen ya por suyas. Manifestadles que sois amantes de vuestro sexo, que podéis pasar las horas unas con otras en varias ocupaciones y conversaciones sin echarlos menos, y entonces huirán de vosotras los pisaverdes y los hombres frívolos (p. 204).

5. DISCUSIÓN

Un análisis de la *Apología de las mujeres* sustentado en las herramientas propias del estudio estilístico de textos literarios (Lausberg, 1995; Azaustre y Casas, 1997) revela las estrategias retóricas empleadas por Joyes para fijar la atención en el debate sobre los sexos. Los recursos ornamentales tomados de la tradición se orientan hacia un propósito feminista, de forma que cada pregunta retórica, metáfora, personificación o ironía tiene como objetivo destacar el potencial humano de las mujeres y denunciar la situación de injusticia en la que se encuentran en el sistema patriarcal. Esta perspectiva concuerda con las aportaciones de Bolufer (2003) acerca del interés de Joyes por universalizar los valores del pensamiento ilustrado. La *Apología de las mujeres* busca transmitir al sexo femenino el valor de la virtud, así como la confianza en sus capacidades intelectuales y morales, de acuerdo con el propósito de reforma educativa y social. Como inspiración de dichas propuestas se alzan los principios del Feminismo ilustrado, analizados por autoras como Cobo (1995), Amorós (1997) y Valcárcel (2001).

Asimismo, este trabajo tiene en cuenta el contexto histórico, biográfico y cultural de Inés Joyes y Blake. Su origen extranjero, su particular formación, sus contactos con el ámbito de la cultura y la posibilidad de utilizar sus lenguas maternas para adentrarse en el ámbito de la traducción son aspectos decisivos para comprender la génesis de la obra que

nos ocupa y revelar algunas claves de las que se valió la autora para articular y presentar en el mercado editorial un discurso ideológico opuesto a los valores sociales hegemónicos. Para acercarse a la figura de Blake, resultan cruciales las contribuciones de Bolufer (1997, 2003, 2008, 2009).

La traducción sirvió de estrategia legitimadora a las autoras ilustradas, que a menudo se valieron de su prestigio en el ámbito editorial para trasmitir mensajes políticos. Las aportaciones de García Hurtado (1999) y Calero (2022) ahondan en las herramientas empleadas por traductoras como Josefa Amar o Inés Joyes para transmitir su punto de vista sobre la situación de las mujeres.

Hasta finales del siglo XX apenas se conocía la figura de Inés Joyes, silenciada en su faceta de traductora y, por supuesto, en su papel activo como teórica del Feminismo ilustrado. Para revertir esta situación, ha sido crucial en las últimas décadas abordar su trayectoria desde diversas perspectivas (histórica, política y ahora también literaria). Solo las aportaciones desde distintas disciplinas permiten vislumbrar el valor de Joyes como referente en la historia de las mujeres.

6. CONCLUSIONES

Inés Joyes echa mano en su *Apología de las mujeres* de recursos estilísticos de gran expresividad, con los que muestra su habilidad argumentativa y un alto dominio del lenguaje. A través de la personificación, la *enumeratio*, la anáfora, la formulación de preguntas retóricas y las exclamaciones, cuestiona la sociedad androcéntrica en la que vive y señala las nefastas consecuencias de los valores patriarcales para las mujeres.

El punto de partida de la *Apología* es la defensa de la igualdad esencial entre los sexos, postura que concuerda con la desaprobación de la autora frente a la deficiente educación femenina. Joyes destaca en este sentido el trato indigno que reciben las niñas, alejadas de los espacios de conocimiento y entregadas a frivolidades. Asimismo, critica el matrimonio como destino obligatorio y denuncia las presiones que se ejercen sobre el sexo femenino en su adoctrinamiento para la servidumbre familiar.

Otro eje fundamental de su discurso es el claro rechazo al mandato de belleza que recae sobre las mujeres y limita su desarrollo personal. La autora señala el carácter dañino de la práctica del cortejo y presta especial atención a los numerosos defectos de los varones, ocultos detrás de falsas apariencias.

Para articular su argumentario, Joyes utiliza recursos estilísticos de gran expresividad, destinados a causar la indignación de las lectoras ante las injusticias. A menudo, combina el uso de la ironía con una selección léxica y metafórica que pone de manifiesto el sufrimiento de las mujeres en un sistema que las perjudica. Además de utilizar para su argumentación referencias y ejemplos de distintos ámbitos (religioso, militar, del reino animal…), la autora teje toda una red de imágenes tomadas de la tradición literaria, destinadas a ponderar la valía de las mujeres y denunciar su alienación. Por ejemplo, menciona el "reinado efímero de la hermosura" –retratada como una flor que se marchita– o representa a la mujer como una *paloma*, *atada* o *sujeta* a la *tiranía* del esposo. Destaca también la imagen de la *montaña* como lugar desde el que Joyes exhorta a todas las mujeres para que utilicen sus *luces* y se liberen del *yugo* de la ignorancia.

A pesar de la proliferación de críticas en su discurso, la autora no se limita a cuestionar aquellos aspectos de la organización social que oprimen a las mujeres, sino que además propone alternativas para lograr una reforma social y educativa que busca, desde la posición del pensamiento ilustrado, liberar a las mujeres de la infelicidad. En concreto, plantea sustituir el culto por la apariencia exterior por valores interiores duraderos que toda mujer debería cultivar, a través de actividades como la lectura y la conversación. La razón y la amistad entre mujeres se alzan como herramientas idóneas para propiciar una transformación individual y social. Para que dicho cambio se produzca, las mujeres deberán tener acceso a la educación y serán instruidas en aprendizajes de utilidad social.

7. REFERENCIAS

Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Imprenta de Benito Cano.

Amorós, C. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postomodernidad*. Cátedra.

Azaustre, A. y Casas, J. (1997). *Manual de retórica española.* Ariel.

Bolufer Peruga, M. (1997). Josefa Amar e Inés Joyes: dos perspectivas femeninas sobre el matrimonio en el siglo XVIII. En M. V. López Cordón y M. Carbonell Esteller (Eds.), *Historia de la mujer e historia del matrimonio* (pp. 203-217). Universidad de Murcia.

Bolufer Peruga, M. (2003). Traducción y creación en la actividad intelectual de las ilustradas españolas: el ejemplo de Inés Joyes y Blake. En G. Espigado y M. J. de la Pascua (Eds.), *Frasquita Larrea y Aherán. Europeas y españolas entre la Ilustración y el Romanticismo* (pp. 137-155). Ayuntamiento del Puerto de Santa María-Universidad de Cádiz-Junta de Andalucía.

Bolufer Peruga, M. (2008). Las mujeres en la cultura de la Ilustración. En E. Martínez y M. de Pazzis (Eds.), *Ilustración, ciencia y técnica en el siglo XVIII español* (pp. 209-232). Universitat de València.

Bolufer Peruga, M. (2009). Persiguiendo un sujeto esquivo: vida y obra de una escritora del siglo XVIII. En M. García Hurtado (Ed.), *La vida cotidiana en la España del siglo XVIII* (pp. 155-180). Sílex.

Calero, M. L. (2022, 4-5 de mayo). Ideología de género y traducción: los casos de Inés Joyes y Carmen de Burgos [Ponencia]. I Congreso Internacional Mujeres Traductoras: estudios traductológicos y lingüísticos. Universidad de Córdoba.

Cobo, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Cátedra.

Freixas, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Destino.

García Hurtado, M. R. (1999). La traducción en España, 1750-1808: cuantificación y lenguas en contacto. En F. Lafarga (Ed.), *La traducción en España (1750-1830): libro, literatura y cultura* (pp. 35-43). Universitat de Lleida.

Jaffle, C. M. (2010). Lectora y lectura femenina en la modernidad: el Seminario de Salamanca (1793-1798). *Revista Ayer*, 78. https://revistaayer.com/articulo/428

Joyes y Blake, I. (1798). *El príncipe de Abisinia. Novela traducida del inglés por doña Inés Joyes y Blake. Va inserta a continuación una* Apología de las mujeres *en carta original del a traductora a sus hijas*. Imprenta de Sancha.

Lausberg. H. (1995). *Manual de retórica literaria*. Gredos.

Luque, H. (2020). *Escritoras ilustradas. Literatura y amistad*. Ménades.

Miyares, A. (2021). *Distopías patriarcales*. Cátedra.

Moi, T. (1995). *Teoría literaria feminista*. Cátedra.

Paterman, C. (2019). *El contrato sexual*. Ménades.

Pérez, P. y Mó, E. (2005). Las mujeres en los espacios ilustrados. *Signos históricos*, 13, 43-69. https://www.redalyc.org/pdf/344/34401303.pdf

Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Unidad Mujer y Desarrollo de la CEPAL.

Wolstonecraft, M. (2020). *Vindicación de los derechos de la mujer*. M. Lois González (Trad.). Penguin Clásicos.

EXIGENCIAS ESTÉTICAS Y ROLES TELEVISIVOS DE LAS PRESENTADORAS DE *INFOTAINMENT* EN OPINIÓN DE LAS AUDIENCIAS ESPAÑOLAS

INMACULADA CONCEPCIÓN AGUILERA GARCÍA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El infoentretenimiento es la tendencia audiovisual que mezcla contenidos de actualidad con recursos que persiguen el divertimento de la audiencia, ya que, como género, "nace de la porosidad entre información y entretenimiento, que abarca tanto la programación como el tratamiento de noticias" (Ferré Pavia, Sintes Olivella y Gayá Morlá, 2013, p. 386). El primero en emplear el término *infotainment* es el investigador alemán Krüger (1988), aunque es preciso distinguir la palabra de la práctica híbrida de combinar hechos de actualidad con fórmulas que permiten a su vez la distracción del público, pues las investigaciones coinciden en que probablemente esta pauta televisiva se lleve realizando desde hace décadas, al encontrar ejemplos como *Saturday Night Live* (NBC, 1975) o *That was the week that was* (BBC, 1962). Las dificultades para concretar una definición única de infoentretenimiento, así como para clasificar sus distintas manifestaciones (Gordillo, 2009), lleva a considerar a estas fórmulas "bastardas" (Scolari, 2008) por los debates tan complejos que se originan en la comunidad científica, hoy todavía sin consenso entre los investigadores españoles (Aguilera, 2021). En ese sentido, algunos trabajos proponen reflexionar sobre el infoentretenimiento más desde la interpretación (Casero y Marzal, 2011), y desde un "*intuitive understanding*" (Reinemann et al., 2011; Otto, Glogger & Boukes, 2017) o entendimiento intuitivo, que surge por el hábito de consumir estos programas híbridos de forma reiterada y por identificar cada uno de sus

componentes, lo que a su vez supone un ejercicio de complicidad entre emisores y receptores.

Por otra parte, en España, se da un contexto de preocupación por asuntos de actualidad, derivado de la crisis socioeconómica y política que se lleva arrastrando desde hace más de una década, hasta el punto de que los principales problemas de los españoles son el paro, la corrupción y los asuntos de índole política en general (CIS, 2020). Ello es la razón de que las audiencias busquen informarse mejor de la actualidad que en épocas anteriores, pues, mientras que "las dietas mediáticas" de las poblaciones del norte de Europa se han caracterizado siempre por un mayor porcentaje de "nutrientes periodísticos", en los países del sur, como España, las prácticas de consumo están "más vinculadas al entretenimiento y el ocio" (Díaz Nosty, 2011, p. 17). Asimismo, estos asuntos concretos de actualidad se prestan a la espectacularización y al humorismo, toda vez que la sátira "revela los defectos e incongruencias en el discurso y en el comportamiento de quienes ostentan el poder" (Carpio, 2008, p. 39). De este modo, "el público objetivo de la infosátira ha crecido en un contexto de escepticismo respecto a las instituciones de gobierno y este género se limita a hacerse eco de la desconfianza a través de la ridiculización" (Valhondo Crego, 2007, p. 69).

1.1. La imagen de la mujer en el infoentretenimiento

A la hora de reflexionar sobre las figuras que aparecen en estos formatos híbridos, los investigadores aprecian ciertas diferencias entre hombres y mujeres, sobre todo en lo que respecta a su imagen y a los roles o funciones que desempeñan en cada programa en cuestión. Van Zoonen (1998) aborda el papel de las mujeres como conductoras, e incluso habla de "feminizar" las piezas informativas (Ortells Badenes, 2012, p. 106) cuando el uso del infoentretenimiento "se asocia a la captación de un público formado por mujeres y jóvenes" (Aldridge, 2001, cit. en Ortells Badenes, 2012, p. 110). De esa manera, los trabajos que tratan esta cuestión coinciden en determinar que las mujeres que aparecen en el panorama televisivo español son "modernas, con estudios superiores, la mayoría de ellas trabajadoras y activas socialmente", sin embargo, "ello no impide que la imagen de estas periodistas sea estereotipada, con una

preponderancia de la imagen de la mujer joven y bella" (García Estévez, 2012, p. 604). De hecho, cuando se habla de la imagen de la mujer en estos términos, no solo se realiza desde una concepción meramente estética de la misma, sino en una proyección de identidades y concepciones estereotipadas, ya que algunos autores hablan de "humor feminolecto" (Ruiz Gurillo, 2015, p. 21), para referirse a una supuesta tendencia de las mujeres presentadoras de abordar los temas de actualidad desde un punto de vista expresamente femenino, lejos de un tratamiento más genérico que puedan hacer sus compañeros masculinos. Es decir, que su imagen y la expresión de sus discursos terminen por eclipsar el contenido de los mismos, e incluso lleven a interpretarlos de forma sexista antes de que se produzcan, de forma que podamos hablar incluso de "contrarevolución machista, pues múltiples opositores al feminismo tachan de hembristas a todo el conjunto" (Llanos y Ferré Pavia, 2020, p. 53) de las mujeres que aparecen en televisión. Esta idea se relaciona con el sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996), en cuanto a que el "sexismo benévolo" implicaría la presencia de las mujeres en estos espacios híbridos por hacerlos más equilibrados con respecto a las figuras masculinas principales, pero conllevaría a su vez un "sexismo hostil", en tanto que su aporte al programa en cuestión sería meramente accesorio y siempre ceñido a su aspecto físico o a su condición femenina, lo que las encasillaría en roles concretos.

Algunos autores dan nombres de mujeres que puedan verse afectadas por esta realidad, como Eva Hache (Ruiz Gurillo, 2015), quien es directamente clasificada para la comedia. Para la información, por su parte, surge continuamente Ana Pastor, equiparada a Jordi Évole en su capacidad mediática como figura de autoridad periodística, hasta el punto de considerarles "Nuevos Gabilondos" (Capilla, 2015, p. 32), por su habilidad para transmitir rigor informativo al tiempo que su agresividad como entrevistadora capta audiencias en su programa *El Objetivo* (La Sexta, 2013), en la medida en que La Sexta apuesta por el "personalismo" en los formatos, o protagonismo absoluto de ciertas figuras (Mercado Sáez y Monedero Morales, 2017, p. 115).

Por otro lado, que la proyección de la mujer en estos formatos se vea determinada tanto por su imagen física como por el modo en el que

presenta los contenidos, lleva a reflexionar sobre la manera en la que las audiencias las perciben. En línea con los Estudios Culturales (Morley, 1992; Ang, 1997), las investigaciones coinciden en expresar que "la diferente forma de relación con la televisión existente entre hombres y mujeres obedece no a rasgos esenciales de lo femenino o lo masculino, sino a complejas cuestiones culturales y sociales" (Alonso Alonso, 2011, p. 13). Cabe plantearse entonces que, en términos de audiencia, los espectadores y espectadores de estos programas no solo tienden a apreciar esta imagen de las mujeres o los diferentes roles que puedan interpretar en los programas de infoentretenimiento en contraste con sus compañeros masculinos, sino que den sus propios significados a los mismos, de ahí la importancia de los estudios cualitativos de recepción, para "desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza" (Angrosino, 2012, p. 11).

2. OBJETIVOS

Tras la revisión literaria sobre las figuras conductoras en programas de infoentretenimiento, se detectó que la mayoría de los presentadores de este tipo de fórmulas son casi siempre personajes masculinos, y que las mujeres que aparecen en ellas tienden a ejercer un rol secundario, del mismo modo que suelen cumplir unos cánones estéticos que los académicos coinciden en señalar. Esta realidad se manifiesta particularmente en España, donde los programas de máxima audiencia están conducidos por hombres de una larga trayectoria profesional, al tiempo que gozan de elevada popularidad mediática, caso de El Gran Wyoming en *El Intermedio* (La Sexta, 2006), Pablo Motos en *El Hormiguero* (Antena3, 2006), Risto Mejide en *Todo es Mentira* (Cuatro, 2019) o David Broncano en *La Resistencia* (Movistar+, 2018). En todos estos espacios, las mujeres están presentes en más o menos medida en cuanto a que ejercen como copresentadoras, colaboradoras, guionistas e incluso directoras, sin embargo, ninguna mujer que ejerza en infoentretenimiento parece destacar como sus homólogos masculinos, frente a otros países como Estados Unidos, que cuentan con figuras como Ellen DeGeneres, que es la figura principal de su programa, *The Ellen DeGeneres Show* (NBC,

2003), y cuenta con elevada presencia tanto en el plano cómico como en cuestiones de actualidad, hasta el punto de considerarse un personaje de influencia en la población norteamericana.

Los estudios llevados a cabo en términos de género en torno a la conducción de los programas de televisión son casi siempre análisis de contenido y visionados de estos formatos, por lo que el presente trabajo pretendía plantear un estudio de recepción con audiencias de programas de infoentretenimiento español. Como objetivos de la investigación, se propuso averiguar si estas apreciaciones de menor protagonismo y de exigencias de belleza en los personajes femeninos son confirmadas o no por la audiencia, así como averiguar quiénes son las figuras televisivas de España que los espectadores más asocian a dichas características físicas, y si las mismas afectan a su percepción y valoración de las comunicadoras en cuestión.

3. METODOLOGÍA

Se recurrió a un estudio de recepción de audiencia de naturaleza cualitativa. Por un lado, se realizaron tres grupos de discusión con espectadores por distinción de sexo: uno con integrantes masculinos, otro con audiencia femenina y un tercero en donde participaron hombres y mujeres. Dichos grupos de discusión estuvieron compuestos por catorce, once y diez participantes respectivamente, todos ellos y ellas mayores de dieciocho años, con características, profesiones y hábitos mediáticos diversos.

Por otra parte, se buscó contrastar sus impresiones con el punto de vista profesional de estos formatos, por lo que se recurrió a la consulta a mujeres aludidas en las distintas dinámicas con audiencias, ya fuesen mencionadas de forma directa o indirecta, a partir de los programas o espacios donde aparecen o hubiesen ejercido en el pasado. Se entrevistaron a tres mujeres presentadoras-colaboradoras de tres programas distintos de televisión: María Gómez, de *Zapeando* (La Sexta, 2013), Sandra Sabatés, de *El Intermedio* (La Sexta, 2006), y Victoria Martín, de *Las que faltaban* (Movistar+, 2019).

***FIGURA 1**. Presentadoras, de izquierda a derecha: Victoria Martín, Sandra Sabatés y María Gómez*

Fuente: atresplayer.com

4. RESULTADOS

Tras las experiencias realizadas en grupos de discusión con espectadores y en las entrevistas con las tres profesionales de televisión, se identifican dos grandes bloques de resultados: por un lado, los que tienen que ver expresamente con la imagen proyectada por estas mujeres en opinión de las audiencias; por otro, aquellos resultados en referencia a las oportunidades que surgen para que las mujeres trabajen en programas de infoentretenimiento en España.

4.1. Las mujeres que aparecen en estos programas

En trabajos previos sobre audiencias de infoentretenimiento español, ya surgió un término dado por los espectadores para describir la situación complementaria de las mujeres en comparación con sus compañeros masculinos, los cuales se perciben en mayor protagonismo que ellas, y que se denominó "binomio hombre presentador y mujer/es

acompañante/s" (Aguilera, 2019). En el presente trabajo, las audiencias consultadas reafirman esta apreciación, en la medida en que, de hablar de programas conducidos por un hombre y una mujer en, supuestamente, igualdad de asignaciones, los informantes, hombres y mujeres, identifican un claro desequilibrio en tanto que la figura masculina destaca por encima de su compañera femenina:

> Yo veo que, en *El Intermedio*, Wyoming tiene la parte cómica, la parte de decirte la noticia en un plan cómico, siempre te lo deja caer y te mete el chiste, y Sandra es seria. Sandra te da la noticia tal cual y los datos. Y en *Todo es mentira*, a Risto es que no lo veo como una pareja con Marta Flich, es decir, yo creo que Risto es el presentador y luego ahí hay un cuarteto, está Lago, está Castelo, está Marta, y siempre él dice la presentación y los otros son los que apostillan o los que meten la gracia (Informante mujer, 54 años).

> Es una de las cosas que no me gustan de *El Intermedio*. Cómo, en este caso, la mujer, porque ha coincidido así, Sandra se dedica a leer, nada más. A leer, y ella nada más que hace eso. Y el otro, es el *showman* en el que hay que fijarse (Informante hombre, 49 años).

Por su parte, las presentadoras y guionistas entrevistadas no niegan esta realidad, aunque sí la matizan en función de su experiencia personal. María Gómez expresa que habría que distinguir la mayor o menor presencia de hombres en televisión y el papel que desempeñan en los programas, así como considerar por qué están dónde están, en la medida en que no debería importar el sexo del profesional si su protagonismo en los espacios está asignado por su trayectoria profesional. Sandra Sabatés coincide en esta apreciación en cuanto que distingue claramente su papel informativo de la labor cómica de El Gran Wyoming, y considera que la tendencia de cara al futuro de la televisión es a dar mayor protagonismo a las mujeres, como es el caso del programa de *El Intermedio*, donde la mayoría de las colaboradoras que aparecen en pantalla lo son. No obstante, Victoria Martín es más crítica, y expresa que, aunque cada vez aparezcan más mujeres, incluso en programas consolidados, sus intervenciones siguen siendo accesorias y muy distintas a las de los conductores masculinos:

- "Yo me siento muy cómoda en mi papel de la segunda si es por algún motivo, no si es porque eres mujer. Es decir, si tienes a una persona con una carrera mucho más dilatada que la tuya y

mucha más veteranía" (María Gómez, presentadora de *Zapeando*).

- "Yo creo que las cosas están cambiando en este sentido, y que cada vez es más habitual ver cómicas, y ver humoristas, y ver mujeres" (Sandra Sabatés, presentadora de *El Intermedio*)
- "En *La Resistencia* no hay una sola mujer de colaboradora, ni una. En *Buenafuente*, tampoco, exclusivamente Silvia Abril que, bueno, es la mujer de Andreu. Aparte es una cómica maravillosa, pero solo está ella" (Victoria Martín, guionista de *La Resistencia*).

A su vez, tanto las audiencias como las profesionales consultadas reconocen que parece existir una exigencia de un canon de estética en las mujeres que salen en televisión. En apreciación de los espectadores y espectadoras de los grupos de discusión, esta es una tendencia generalizada en ambos sexos, a la que añaden no ser capaces de recordar nombres de mujeres que aparezcan en estos formatos. Algunos les ponen cara, otros, las confunden entre sí, hasta el punto de que lo más común es describirlas por sus rasgos físicos: color de pelo, caso de Anna Simón o Lara Álvarez, a quienes asignan con calificativos como "la rubita"; si les parecen bellas o no, como Sandra Sabatés o Cristina Pedroche; por sus accesorios, las gafas de Thais Villas o Ana Morgade; o rasgos que asocian a determinadas razas, ejemplo de Beatriz Montañez o Usun Yoon, a las que identifican como "la chinita":

> Sé que estas chicas también son inteligentes, eh, no las estoy juzgando de porque sean guapas no vayan a ser inteligentes, ni muchísimo menos, porque me consta que son tías muy preparadas. Pero qué curioso, oye, que además tiene que acompañarlos el aspecto físico y a ellos no tanto. No se les pide que sean Adonis, son majos, pero no son Adonis, ¿no?, y ellas sí tienen que ir así (Informante mujer, 46 años).

Respecto a la reflexión de las profesionales entrevistadas, aquí también surgen matices. Por una parte, presentadoras aludidas en los grupos de discusión, como Sandra Sabatés, no parecen ser conscientes de que su labor en el programa queda en segundo lugar respecto a su aspecto en tanto que no considera que se la pueda confundir con presentadoras previas como Beatriz Montañez, cuestión que sucede continuamente en los

grupos de discusión: "Yo creo que, con Beatriz Montañez, claro, el papel que hacía ella en *El Intermedio* de entonces, con el papel que yo hago en *El Intermedio* a día de hoy es muy diferente" (Sandra Sabatés, presentadora de *El Intermedio*).

Sin embargo, María Gómez sí reconoce asumir no ser tan identificada por las audiencias, hasta el punto de que muchas de sus intervenciones en distintos programas hayan pasado desapercibidas, y Victoria Martín llega a señalar la presión que las exigencias estéticas pueden llegar a suponer para trabajar en televisión:

> Al final yo soy un perfil muy joven, poco conocido, con lo cual es normal. Mucha gente no sabe ni quién soy (María Gómez, presentadora de *Zapeando*).
>
> En un programa me dijeron que era muy mona pero que me tenía que poner una faja. Al final tienen unos códigos, tienen unos mensajes que les han dado de cómo quieren que nosotras seamos, Y yo dije 'pero es que yo no estoy aquí por eso. Estoy aquí porque soy guionista, porque soy escritora', no porque tenga el culo más gordo o menos (Victoria Martín, guionista de *La Resistencia*).

4.1. Oportunidades para hacer infoentretenimiento

En lo que respecta a la labor específica que desempeñan las mujeres en los programas de infoentretenimiento español, puesto que las audiencias consultadas en grupos de discusión reconocen apreciar que hay más hombres conduciendo estos espacios en el panorama actual, la tendencia de los hombres es argumentar que, a cambio, las figuras femeninas monopolizarían el horario de la mañana, sin debatir el tipo de programa, y aluden a épocas anteriores de la televisión donde las mujeres solo podían optar a ejercer como azafatas. Las mujeres, por su parte, son más críticas en señalar la estigmatización del aspecto femenino, hasta el punto de que su aspecto externo pueda discriminarlas a nivel intelectual. No obstante, este debate surge hablando de las mujeres en la televisión en general, sin entrar en los distintos formatos. Cuando se plantea una reflexión de los roles que las mujeres desempeñan en estos espacios en concreto, y por qué no aparecen conduciéndolos como figura principal y más destacada del programa en cuestión, la reacción mayoritaria de las mujeres y de los hombres consultados es, primero, el desconcierto,

respecto a no haberse planteado que las mujeres pudiesen estar más o menos dedicadas a presentar programas que mezclen actualidad con entretenimiento. En ese sentido, las mujeres son las que manifiestan mayor sorpresa:

> No me lo había planteado. Soy muy básica. Yo creo que es casualidad. O quiero pensar que es casualidad (Informante mujer, 49 años).

> Nunca había pensado en el horario de la tele y todo eso porque, claro, no la veo mucho, entonces, no me lo había planteado. Pero, me he quedado muy en shock, la verdad. Y respecto a por qué asociamos a un presentador hombre a un programa cuando también hay una mujer, yo creo que muchas veces es por nuestro machismo interiorizado que pensamos que es como el jefe del programa, o el que va a llevar el peso del programa (Informante mujer, 21 años).

En segundo lugar, los consultados, mujeres y hombres, argumentan que la televisión es sencillamente un reflejo de la realidad, y que quizás la apreciación de una representación de la mujer más accesoria en estos programas es producto de la continuidad de ciertos estereotipos arraigados en la sociedad española: "Creo que no solo pasa en los programas de máxima audiencia de televisión, sino en general en la vida, por desgracia. No debería de ser así, hay más hombres cantando en la música, hay más hombres en general en todas las cosas" (Informante hombre, 21 años).

En este sentido, las audiencias consultadas reconocen las dificultades que deben pasar las mujeres para destacar y/o conseguir dirigir un programa de infoentretenimiento de máxima audiencia en España. Con respecto a si las mujeres tienen las mismas oportunidades de ejercer en el infoentretenimiento que los hombres, la mayoría reconoció ni habérselo planteado, como se ha indicado anteriormente. Una vez lo reflexionan, se forman dos corrientes: los que piensan que es casual, porque también hay mujeres consolidadas, aunque sea en otros géneros, y quienes piensan que el hecho de que hombres como El Gran Wyoming, Pablo Motos, Risto Mejide, David Broncano, etc., sean presentadores de los programas más vistos del panorama audiovisual corresponde más a la mencionada trayectoria profesional; y los que no querían "pensar mal", en cuanto a que esta realidad no fuese casual y a que, en nuestra sociedad,

resulte más fácil conducir un programa de infohumor para los hombres porque estuviesen más promocionados que las mujeres:

> Siempre se ha relacionado el humor con el hombre. […] Son comentarios que he escuchado muchísimas veces, incluso en mi familia, y es como 'es que las mujeres no tienen tanta gracia como la tienen los hombres', entonces es curioso, y nunca he llegado a saber realmente por qué se evalúa de esa forma el humor (Informante mujer, 19 años).

Respecto a esta percepción, las profesionales entrevistadas consideran que las mujeres están igual de capacitadas para presentar programas que combinen contenidos de actualidad con recursos propios del entretenimiento y la comedia, pero algunas, como Victoria Martín, matizan que quizás todavía quede mucho por hacer en relación con la asignación de roles:

> Al final estamos relegadas a ser meras colaboradoras en algún programa, o, por ejemplo, nos dejan como 'jugar' en otra liga, es decir, 'a vosotras en vez de meteros en los programas de Movistar+, por ejemplo, como pueda ser un Buenafuente o una Resistencia, os vamos a dar un programa como Las que faltaban para que vosotras juguéis un viernes por la noche y dejéis a los señores trabajar' (Victoria Martín, guionista de *La Resistencia*).

5. CONCLUSIONES

Del análisis de los resultados obtenidos con los espectadores en grupos de discusión y con las tres profesionales entrevistadas, surgen las siguientes conclusiones:

Las audiencias consultadas en grupos de discusión apenas recuerdan nombres de presentadoras o colaboradoras que aparecen en programas de infoentretenimiento, aunque sí les ponen cara y las identifican fácilmente por sus rasgos físicos. Esta realidad contrasta con la de otros países, como Estados Unidos, donde mujeres como Ellen DeGeneres destacan tanto por su forma de presentar, siendo la figura central de su espacio televisivo, al tiempo que aborda todo tipo de cuestiones, humorísticas y de actualidad. De este modo, en España, la representación de la mujer centrada en su aspecto externo contribuye no solo a que las audiencias apenas retengan a estas profesionales en su imaginario, sino que

tienden a confundir a las presentadoras de *infotainment* entre sí, sin que destaque ninguna especialmente.

Los informantes, independiente de su sexo, reconocen que hay más hombres conduciendo formatos híbridos de entretenimiento e información en el panorama español actual, y creen que las copresentadoras ejercen siempre un rol de acompañantes del presentador principal. Es decir, aunque haya programas presentados por un hombre y una mujer en supuesta igualdad de protagonismo, caso de *El Intermedio* o *Todo es mentira*, los espectadores y espectadoras de los grupos de discusión consideran que las presentadoras de dichos programas, Sandra Sabatés y Marta Flich, respectivamente, en ningún caso les transmiten la misma presencia e importancia en los distintos espacios que El Gran Wyoming y Risto Mejide, en la medida en que, cuando estos aparecen en pantalla, destacan demasiado, y ninguna figura puede competir con ellos.

En referencia a esta última cuestión, aunque las mujeres y los hombres consultados reconocen abiertamente esta desigualdad en los roles, la mayoría de los informantes, independientemente de su sexo, piensa que hombres y mujeres están igual de capacitados para presentar programas de *infotainment*, es decir, que disponen de las mismas habilidades para conducir contenidos de actualidad con formas propias del entretenimiento. Por lo que, en todo caso, consideran que lo que ocurre es que probablemente han tenido, y pueden seguir teniendo, menos oportunidades para presentar programas de este tipo. Aun así, los participantes en los grupos de discusión no creen que los presentadores de los espacios de infoentretenimiento analizados fueran elegidos por ser hombres, sino por su trayectoria profesional y por su personalidad, y consideran que quizás se vean más mujeres conduciendo programas híbridos en lo venidero, cuestión que comparten las entrevistadas que, más o menos críticas, se muestran dispuestas a seguir ofreciendo todas sus capacidades para que su presencia aporte profesionalidad y calidad a los programas españoles.

6. AGRADECIMIENTOS

Los resultados mostrados en el presente trabajo forman parte de la tesis doctoral titulada “Los programas de infohumor en la televisión española y sus audiencias: diferencias de género y edad en su recepción”, becada por el I Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga, que se enmarca dentro del Proyecto nacional de I+D CSO2017-85483-R JUVENTV “Nuevos consumos frente a viejos estereotipos: Análisis de la recepción por parte de la juventud española de sus representaciones televisivas actuales”, del Ministerio de Ciencia e Innovación. Del mismo modo, este trabajo ha sido financiado por el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga.

7. REFERENCIAS

Aguilera García, I. C. (2019). Mujeres e infoentretenimiento. El papel de las conductoras de programas en los infoshows españoles según sus audiencias. *Admira: Análisis de Medios, Imágenes y Relatos Audiovisuales*, 2 (7), 26-47. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7558237

Aguilera García, I. C. (2021). La discusión del término infoentretenimiento desde Krüger a los investigadores españoles. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 37 (95), 12-32. Recuperado de: https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/37447

Alonso Alonso, M. M. (2011). Televisión, audiencias y estudios culturales: Reconceptualización de las audiencias mediáticas. *Razón y palabra*, 75. Recuperado de: http://httpwww.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/04_Alonso_M75.pdf

Ang, I. (1997). Cultura y comunicación: hacia una crítica etnográfica del consumo de los medios en el sistema mediático. En D. Dayan (1997), *En busca del público: recepción, televisión, medios* (pp. 83-105). Barcelona: Gedisa editorial.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Capilla, M. (2015). Los nuevos ‘gabilondos’: Los periodistas que crean opinión y marcan tendencia electoral. *El siglo de Europa*, 1103, 31-38. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5152892

Carpio, J. A. (2008). *El humor en los medios de comunicación: estudio de Los Guiñoles y sus efectos en las opiniones políticas* [Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca]. Recuperado de: https://koha.upsa.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=198409&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Carpio%20garcia%2C%20jose%20angel

Casero Ripollés, A. y Marzal, J. (2011). *Periodismo en televisión: Nuevos horizontes, nuevas tendencias*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Centro de Investigaciones Sociológicas (2020). *Percepción de los principales problemas de España*. Recuperado de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Indicadores/documentos_html/TresProblemas.html

Díaz Nosty, B. (2011). *Libro negro del periodismo*. Madrid: Asociación de la Prensa de Madrid.

Ferré Pavia, C., Sintes Olivella, M. y Gayà Morlà, C. (2013). ¿Piensan lo mismo ciudadanos y partidos sobre la sátira política? La diferente percepción en el caso de un programa televisivo. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, □□(1), 2013, 383-402. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.n1.42528

García Estévez, N. (2012). La mujer presentadora en la programación diaria de televisión: La1 de TVE, Antena 3 y Telecinco. En Juan Carlos Suárez Villegas, Irene Liberia Vayá y Belén Zurbano-Berenguer (Coord.), *I Congreso Internacional de Comunicación y Género. Libro de Actas: □, 6 y 7 de marzo de □□□□*(pp. 603-617). Facultad de Comunicación. Universidad de Sevilla. Recuperado de: https://idus.us.es/handle/11441/33410

Glick, P. & Fiske, S.T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating Hostile and Benevolent Sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *7*□(3), 491-512. http://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491

Gordillo, I. (2009). *La hipertelevisión: géneros y formatos.* Quito-Ecuador: Ediciones ciespal.

Krüger, U. M. (1988). Infos-Infotainment-Entertainment. *Media Perspektiven. Programmanalyse*, 10, 637-664.

Llanos, M. y Ferré Pavia, C. (2020). La figura de la mujer en programas de infoentretenimiento en España: el resistente techo de cristal. *aDResearch: Revista Internacional de Investigación en Comunicación*, 23, 50-69. https://doi.org/10.7263/adresic-023-03

Mercado Sáez, M. T. y Monedero Morales, C. R. (2017). Tratamiento y encuadres de los asuntos energéticos en televisión: análisis de los programas informativos de La Sexta. *Comunicación y sociedad*, □□(4), 115-129. https://www.proquest.com/docview/1968339029/fulltextPDF/B3B720A14290499APQ/1?accountid=14568

Morley, D. (1992). *Television, audiences and cultural studies*. London and New York: Routledge.

Ortells Badenes, S. (2012). Infoentretenimiento y periodismo político en televisión. *Cuadernos Artesanos de Latina*, 33, 99-105. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/80555/Ortells99_115_.pdf?sequence=1

Otto, L., Glogger, I. & Boukes, M. (2017). The softening of journalistic political communication: A comprehensive framework model of sensationalism, soft news, infotainment, and tabloidization. *Communication Theory*, □7(2), 136-155. https://doi.org/10.1111/comt.12102

Reinemann, C., Stanyer, J., Scherr, S. & Legnante, G. (2011). Hard and soft news: A review of concepts, operationalizations and key findings. *Journalism*, □□(2), 221-239. https://doi.org/10.1177/1464884911427803

Ruiz Gurillo, L. (2015). Sobre humor, identidad y estilos discursivos: Los monólogos de Eva Hache. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 28, 1-23. Recuperado de: http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewArticle/1241

Scolari, C. (2008). Hacia la hipertelevisión: los primeros síntomas de una nueva configuración del dispositivo televisivo. *Diálogos de la comunicación*, 77. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10230/25464

Valhondo Crego, J. L. (2007). Infosátira y democratización del espacio televisivo: el caso español. *Quaderns del CAC*, 27, 63-71. Recuperado de: https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-04/Q27_Valhondo_CA.pdf

Van Zoonen, L. (1998). *A Tyranny of Intimacy? Women, Femininity and Television News*. London: Sage Publications.

MISS MERCANCÍA: OPERACIONES MAQUÍNICAS: BIOPODER Y BIOPOLÍTICA SOBRE LOS CUERPOS DE LAS MUJERES. UNA CRÍTICA FEMINISTA A LA MERCANTILIZACIÓN DE LA VIDA A PARTIR DEL ARTE DE ACCIÓN

DIANA LUCÍA MARIÑO PUENTES.
UTADEO-UABCS-IBERFEMCOM
Red Iberoamericana de Investigación en Comunicación Feminismo para la Justicia Social

JAVIER VALSECA DELGADO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

> "La emancipación se construye con luchas políticas, pero también con luchas culturales que incluyen la creación de representaciones que muestren que las mujeres estamos oprimidas, pero no vencidas" (Cobo Bedia, 2017).

> "El cuerpo es un sitio crítico de nuestras opresiones y explotaciones, el lugar de las disciplinas y violaciones sociales, el campo del placer y el deseo según todo eso se atraviesa y se vive de maneras diferentes a través de las heridas de clase, raza, género y sexualidad" (Pollock, 2002, p. 155).

"Miss Mercancía" es un *happening* feminista del Laboratorio de Lucía (creado por la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes). La pieza, de materialidad transdisciplinar, es una hibridación de diferentes lenguajes artísticos entre los que se encuentran: el performance (*arte de acción*), el videoarte, la instalación artística y los *collages-vivos*[39].

[39] Práctica de creación propia donde a partir de videos e instalaciones escenográficas, la artista genera collages en movimiento. Collage porque hace uso de diferentes materiales; y vivo porque usa su cuerpo como principal material de intervención. Es decir, es a partir del cuerpo que la escena construida (material) se interviene, modifica y representa, dando como resultado un collage en movimiento, un collage-vivo.

En términos generales, se trata de una acción hecha a partir de una multiplicidad de lenguajes creativos. La suma de estos genera una obra de corte feminista a partir de la cual se cuestionan los estereotipos de la belleza que históricamente oprimen a los cuerpos de las mujeres y que distan de representarlos. "Miss Mercancía" es también una invitación a reflexionar sobre la violencia simbólica que reproducen los ideales de la belleza hegemónicos y sobre cómo sus estereotipos se in-corporan en la vida y cuerpos de las mujeres, cosificándolos y haciéndolos una especie de estuche mercantilista. Es también una provocación desde el ámbito artístico, o podría decirse que es una acción artivista, para denunciar que dentro de los metarelatos simbólicos de la sociedad de consumo, imperan representaciones de cuerpos de mujeres que no nos representan, nos oprimen. En contraposición, imperan simbolismos que dan forma a una mujer plástica y sumisa que privilegia el uso de su cuerpo como un simple estuche esético y que produce una concepción del cuerpo como un espacio de uso e intercambio, algo que bien podría nombrarse un capitalismo del cuerpo. Bien se sabe que el género es una construcción social y que el ser mujer es un devenir, pero esta lógica capitalista y mercantilista sobre el cuerpo de las mujeres, desdibuja sus cualidades humanas que la hacen, ya no solamente una mujer, sino una persona. Es decir, el capitalismo del cuerpo desdibuja lo humano de su cuerpo para producirla como una mujer-mercancía.

Como apuntamos anteriormente, el proceso de investigación-creación que dio como resultado la obra "Miss Mercancía", fue diseñado en sus orígenes para reflexionar entorno a la violencia simbólica reproducida por los ideales de belleza hegemónicos que operan, oprimen y modifican los cuerpos de las mujeres. Y es a partir de esta reflexión que la artista crea, etendiendo este tipo de violencia como una esfera simbólica más de la cultura patriarcal y que en el caso específico de esta obra, se circunscribe en lo *popular* de los certámenes de belleza en Colombia.

Teórica y metodológicamente, el proceso de investigación-creación toma tres puntos de partida. Por un lado, la latente crisis en la representación de los cuerpos de las mujeres; por el otro, un hecho ocurrido en Colombia en 2015: la humillación que sufrió Ariadna Gutiérrez (Miss Colombia) al ser coronada por error durante el certamen de Miss

Universo; y de fondo, la reflexión de la temática a partir de categorías analítico-conceptuales tales como: *Violencia simbólica* de Pierre Bordieu (1973, 1996, 1999); *bio-poder y bio-politica* de Michel Focault (1976, 1977, 1991, 2007) y *male-gaze* de Griselda Pollock (1988, 2006, 2007, 2008).

Es a partir de esta triada de investigación-creación, que la pieza entra en diálogo con un contexto histórico y mediático que a la vez suscita su creación. Durante 2015 también se estaba produciendo un acontecimiento fundamental para la historia política y social contemporánea de Colombia: la firma de los acuerdos de paz entre el gobierno y las FARC-EP. La fricción mediática de la noticia sobre Miss Colombia, en contra posición con la de los Acuerdos de Paz y, sobre todo, que la noticia sobre Miss Colombia en Miss Universo tuviera una relevancia en los medios de comunicación de masas equiparable a lo relativo con la paz, suscitaron una indignación política que se convierte en motor de creación para la artista.

En este capítulo compartimos el proceso de investigación de la artista que como conclusión da origen a la obra "Miss Mercancía", así como las reflexiones que la han acompañado durante su exhibición. También las colaboraciones que la pieza ha suscitado con más personas de la creación audiovisual como es el caso de la colaboración con Javier Valseca Delgado, quién documentó audiovisualmente la exibición de Miss Mercanía en la galería La Empírica, en la ciudad de Granada (España) el 1 de diciembre de 2021.

En "Miss Mercancía", existe una pregunta de investigación principal que a su vez da forma a sus objetivos de investigación y que también ha funcionado como columna vertebral de creación y reflexión en torno a la mercantilización de los cuerpos de las mujeres. La pregunta central es: ¿Quién decide que los cuerpos de las mujeres sean tratados como objetos de uso e intercambio? Para abordar la pregunta usamos la investigación en ciencias sociales y sus intersecciones con el *artivismo* y el *arte de acción.*

***FIGURA 1**. Fragmentos Miss Mercancía I (fotos tomadas durante su exhibición)*

Fuente: Fotografías de William Andrés Aguirre Cortés y Javier Valseca Delgado.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Hipótesis en construcción: hay una crisis en la representación del cuerpo de las mujeres. La representación que impera simbólicamente sobre los cuerpos de las mujeres, no nos representa, nos oprime. Pero se llama representación. Las mujeres habitamos cuerpos conquistados, si no le sirves simbólicamente al sistema mercantilista de la belleza, serías un cuerpo fallido. El cuerpo de la mujer es utilizado dentro de los certámenes de belleza y la cultura que estos producen como un objeto económico.

2.1. Objetivos generales

a) Proponer una crítica feminista desde el arte activista al «male-gaze/mirada masculina» aún presente en algunas esferas de la sociedad Colombiana y específicamente abordar su incidencia en la generación

de un *capitalismo del cuerpo* originado en la cultura popular reproducida por los certámenes de belleza.

b) Hacer uso de la obra de arte para denunciar los imperativos de la moda y la sociedad de consumo que convierten a las mujeres en "cuerpos dóciles", en sentido foucaultiano, seres manipulables y sometidos a los deseos que impone la violencia sistémica que ejerce la sociedad patricarcal sobre la mujer y la sociedad misma.

2.1. Objetivos específicos

- Proponer reflexiones a partir de la obra de arte en torno a la pregunta: ¿Quién decide que los cuerpos de las mujeres sean tratados como objetos de uso e intercambio?
- Abordar la crisis en la representación de la representación de los cuerpos de las mujeres, explicando y categorizando qué es el *capitalismo del cuerpo.*
- Reflexionar en torno a la propuesta de categoría de análisis de la mujer-mercancía.
- Producir una pieza de arte activista + arte de acción, que responda a los objetivos generales y específicos de la investigación.

FIGURA 2. *Fragmentos Miss Mercancía II (fotos tomadas durante su exhibición)*

Fuente: Fotografías de William Andrés Aguirre Cortés y Javier Valseca Delgado.

3. METODOLOGÍA

> "Pensar es organizar el conocimiento y transformarlo en acción" (Boal, 2012, p. 41)

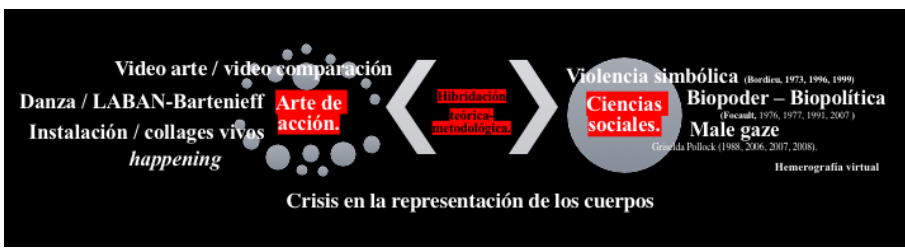
Como hemos mencionado anteriormente, este proceso de investigación-creación toma tres puntos de partida. Por un lado, la latente crisis en la representación de los cuerpos de las mujeres; por el otro, un hecho ocurrido en Colombia en 2015: la humillación que sufrió Ariadna Gutiérrez (Miss Colombia) al ser coronada por error durante el certamen de Miss Universo; y de fondo, la reflexión de la temática a partir de categorías analítico-conceptuales tales como: *Violencia simbólica* de Pierre Bordieu (1973, 1996, 1999); *bio-poder y bio-política* de Michel Focault (1976, 1977, 1991, 2007) y *male-gaze* de Griselda Pollock (1988, 2006,

2007, 2008). Estos conceptos teóricos serán desarrollados y discutidos en la discusión de este capítulo.

También, hacemos uso de la metodología que como uno de los principales aportes de su investigación doctoral desarrolló la Dra. Diana Lucía Mariño Puentes. Compartimos aquí las bases generales de dicha metodología que se desarrolló dentro de su tesis doctoral llamada: *Artivismo para el cambio social.* Experiencias y modelos metodológicos creativos para la transform(acción) social. Casos emblemáticos en la Ciudad de México (México) y Bogotá (Colombia). Gracias a la cual obtuvo su doctorado en Ciencias Sociales (2021). La metodología a la que hacemos alusión la autora la ha llamado: Diagrama para el análisis semiótico de un arte combativo urbano (artivista), y es un modelo metodológico en proceso de creación del cual explicamos sus bases teóricas y funcionamiento general a continuación.

Cabe mencionar que son los puntos en común entre metodologías y conceptos teóricos los que le dan el carácter transdisciplinar a la obra Miss Mercancía.

MAPA CONCEPTUAL 1*. Conceptos clave de hibridación teórico-metodológica*



Fuente: elaboración propia.

3.1. Diagrama para el análisis semiótico de un arte combativo urbano (artivista): un modelo metodológico.

> "la construcción de los imaginarios no es una cuestión caprichosa. Obedece al seguimiento de reglas, representaciones, formaciones discursivas y sociales profundas, de honda manifestación cultural. Las nociones trabajadas por el psicoanálisis sobre los bloqueos expresivos nos pueden mostrar una ruta paralela a la elaboración de los imaginarios" (Silva, 2013, p. 38)

Los elementos lúdicos-teóricos-metodológicos que aquí presentamos, han sido generados para abordar problemáticas relativas a las capacidades de incidencia del arte activista dirigido hacia la transform(acción) social.

Hemos de señalar, que la autora de esta metodología, la Dra. Mariño, en su tesis doctoral señala sobre por qué consideró fundamental la creación de un modelo metodológico como uno de los productos principales de su proyecto de investigación doctoral.

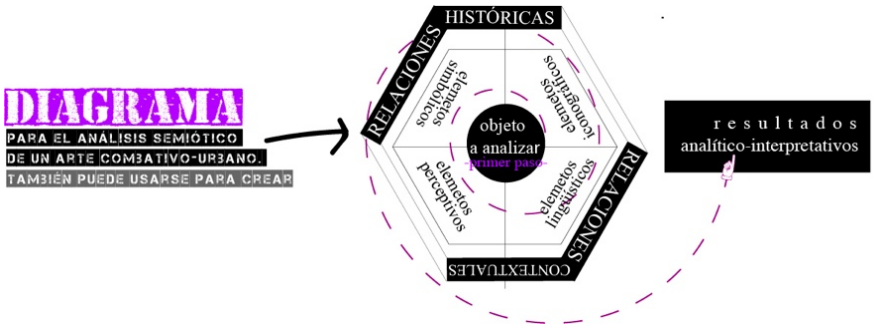
En este apartado, introducimos algunas sugerencias para la interlocución con y uso de esta metodología, que no son en sí mismo reglas puesto que no han sido pensadas para ser seguidas con un orden lógico-matemático. Este es un modelo metodológico, que reivindica lo fragmentario, lo rizomático y lo fractal del pensamiento creativo.

En el análisis de las prácticas artísticas que son creadas inspiradas en dicho método, se hace alusión a la experiencia estética del arte puesto en práctica. Así también, contraponemos los conceptos del arte performativo o arte acción, con el concepto de ciudadanía activa.

En este afán de encontrar y entender los límites y posibilidades del arte activista y el arte político con trasfondo social, se ha sistematizado esta metodología pensando en las personas que no han tenido acceso a lenguajes creativos o metodologías en torno a la transformación creativa de conflictos sociales.

Para poder exponer de manera clara los fundamentos de este modelo metodológico, compartimos este *diagrama de análisis semiótico*. Este diagrama tiene un doble uso, puede ser usado para analizar iniciativas/proyectos artivistas, pero también puede usarse para crear acciones artivistas. Para explicar su funcionamiento, a continuación, presentamos el diagrama, este fue utilizado como base para la creación de la obra "Miss Mercancía".

***MAPA CONCEPTUAL 2**. Diagrama de uso metodológico*



Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

> "Identificar al conflicto como problema, pero también como naturaleza desencadenante de oportunidades creativas" (López Aparicio Pérez, 2016, p. 13)

Este proceso de investigación-creación tiene la idea de cuestionar el capitalismo del cuerpo-en el centro. El sistema capitalista es voraz. Bajo este marco, sobrevivimos a lógicas opresivas que hacen de toda una mercancía: el agua, la tierra, el tiempo, los afectos, los cuerpos, los lugares, el amor, las emociones... y un largo etcétera. Las interacciones personales pierden humanidad atravezadas por las lógicas del capital. Es importante cuidarnos y tomar decisiones ético-políticas para cuidar los afectos y las relaciones humanas.

Para los cuerpos de las mujeres, esta lucha frente al capitalismo es histórica, injusta y desigual. Nuestros cuerpos han sido territorios conquistados. Nos importa hablar del tema, porque es injusto y porque pensamos (y queremos accionar encaminadas a ello) que las dinámicas para nosotras tienen que seguir cambiando y mejorando.

El principal resultado de esta investigación ha sido en sí mismo la creación y exhibición de la obra "Miss Mercancía" además de la generación de una forma creativa para abordar la creación e investigación social basada en las artes.

Es posible afirmar entonces que la mercantilización del cuerpo se aborda en "Miss Mercancía" a partir de la creación de este happening a través del cual la artista denuncia los imperativos de la moda y la sociedad de consumo que convierten a las mujeres en "cuerpos dóciles", en sentido foucaultiano. Es decir, seres manipulables y sometidos a los deseos que impone la violencia sistémica que ejerce la sociedad patriarcal sobre la mujer y la sociedad misma.

Como ya hemos mencionado, el resultado de este proceso de investigación es la exhibición de la obra que en su última fase se llevó a cabo en la Galería La Empírica en la ciudad de Granada, España. En dicha exhibición, la artista toma como referencia y punto de partida un hecho ocurrido en 2015 como fue la humillación que sufrió Miss Colombia al ser coronada por error en el certamen de Miss Universo, a partir de allí se cuestiona y busca las raíces mismas que expliquen por qué la noticia acaparó todos los medios de comunicación colombianos, cuando al mismo tiempo se estaba produciendo un acontecimiento tan fundamental para el país como fueron los acuerdos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, que quedaron relegados a un segundo plano de importancia. Los estereotipos de género y la maquinaria de consumo capitalista se presentaron entonces y una vez más como mecanismos radicales de control social y político que señalan los guiones que deben seguir las oprimidas.

Es importante señalar que, si bien este es el trasfondo de la obra, su representación no se hace de manera literal. En ella se expresa esta indignación de fondo a través de collages vivos, instalaciones artísticas, danza y acciones performáticas, video comparaciones, entre otras. La creación está más enfocada en la reflexión en torno al cuerpo de las mujeres visto como una mercancía capitalista y la violencia simbólica que hace que esto sea una realidad en algunas de las esferas de la sociedad colombiana.

***FIGURA 3**. Fragmentos "Miss Mercancía" II (fotos tomadas durante su exhibición)*

Fuente: Fotografías de William Andrés Aguirre Cortés y Javier Valseca Delgado.

1. DISCUSIÓN

> "el poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen" (Bourdieu, 2000, p. 65)

> "el poder existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente" (Bordieu y Gutierrez, 2000, p. 10)

Como ya hemos apuntado anteriormente, "Miss Mercancía" parte de una triada analítico-conceptual. Esto quiere decir que en el fondo teórico existen tres conceptos que atraviesan completamente el proceso de investigación-creación y exhibición. Estos conceptos son: Violencia

simbólica de Pierre Bordieu (1973, 1996, 1999); bio-poder y bio-politica de Michel Focault (1976, 1977, 1991, 2007) y male-gaze de Griselda Pollock (1988, 2006, 2007, 2008).

Permítasenos entonces hacer un breve recuento explicativo de cada uno de estos conceptos puesto que son la triada analítica que a la vez va tejer esta discusión.

Pero antes, es necesario porner en discusión algunos datos imporantes del contexto que suscita la creación de esta pieza y hacer alusión a las diversas materialidades que he transitado con las diferentes fases de Miss Mercancía. También se hace fundamental hacer hincapíe en que que esta pieza, al ser de corte crítico y activista, pretende también reflexionar sobre la idea de que donde hay poder, hay resistencia. En este caso, el poder es representado por las simbologías de orden patriarcal, y la resistencia con la creación misma de Miss Mercancía.

En esta pieza, en sus ensayos, bocetación, investigación y muestra, yo como cuerpo (escribe esta parte Diana Lucía) he experimentado muchas reflexiones de las que me es imposible descontextualizar sus orígenes, es decir, ese "de dónde me viene la inspiración-indignación" para crear. Con esto me refiero a que, en términos generales, esta es una pieza que está directamente relacionada con mis reflexiones como ser-mujer sur americana, con haber crecido en Colombia y con la simbología que esto supone. Esto es un "dato" importante. Porque si bien pienso que la *crisis en la representación de los cuerpos de las mujeres* de la que busco hablar es una problemática (guardadas las proporciones y variables de cada contexto) más o menos global, o que bien podríamos "entender" como parte de los meta-relatos simbólicos del sistema patriarcal. Esta es una pieza hija de su contexto y circunscrita en él, a partir de la cual yo no me puedo deslindar de las variables que esto supone. La creé casi como producto de un contexto político que casi me exigía hablar del tema, de nuevo, como mujer de origen colombiano. Este contexto está cargado de diversas violencias simbólicas y expresas a los que la pieza, no es ajena.

En el anterior sentido y teniendo también muy presente las variables geopolíticas que son contexo de creación de los inicios de Miss

Merccancía (Los acuerdos de Paz con las FARC. EP; el "cambio" de presidente en Colombia; que Donald Trump ganara las elecciones en EE.UU. –que, dicho sea de paso, es el dueño de la corporación Miss Universo–) me adhiero completamente a la reflexión que supone pensar que donde hay poder, hay resistencia. Y en este sentido, aunque "Miss Mercancía" es, en parte, una denuncia simbólica a las arbitrariedades políticas de la Colombia de esos tiempos (que continúan hoy), el hecho de crear una parte de la pieza, usando elementos de la danza contemporánea está directamente relacionada con esa "necesidad" de sublimar las emociones que estas indignaciones me producen como mujer, en el cuerpo y con los cuerpos. Indignaciones que son una constante política para muchas personas en Colombia.

Según Bordieu, "los "sistemas simbólicos" no pueden ejercer un poder estructurante sino porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico:* el sentido inmediato del mundo (y, en particular, del mundo social) supone lo que Durkheim llama el *conformismo lógico,* es decir "una concepción homogénea del tiempo, del espacio, del número, de la causa, que hace posible el acuerdo entre las inteligencias. (Bourdieu, 2000, p. 67). Bajo este marco de ideas, es posible señalar que el contexto colombiano que comprende la cultura popular donde los certámenes de belleza son un común denominador, generan sistemas simbólicos que operan y oprimen los cuerpos de las mujeres al reproducir y buscar que se persiga un ideal único y hegemónico de lo que hipotéticamente significa una mujer bella.

Es importante tener en cuenta que este meta relato crea imaginarios, que a la vez se incorpora en la realidad, y que producen un contexto estructurado donde los simbolismos que dibujan lo que supuestamente debe ser una mujer bella, están cargados de superficialidades y violencias simbólicas que a la vez producen un contexto cultural más o menos generalizado en Colombia. De ahí, que un punto de Bordieu importante a tener en cuenta en el estudio y análisis de estos temas sea que: "el análisis estructural apunta a desprender la estructura inmanente a cada producción simbólica. Pero, a diferencia de la tradición neokantina, que ponía el acento sobre el *modus operandi,* sobre la actividad productora de

la conciencia, la tradición estructuralista privilegia el *opus operatum,* las estructuras estructuradas" (Bourdieu, 2000, p. 67)

El contexto produce ciertas variables que los cuerpos que lo habitan reproducen, de allí que para comprender la violencia simbólica, sea fundamental hablar de sistemas simbólicos. Teniendo en cuenta que: "en cuanto instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento, los "sistemas simbólicos" cumplen su función de instrumentos o de imposición de legitimación de la dominación que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan, y contribuyendo así, según la expresión de Weber, a la "domesticación de los dominados" (Bourdieu, 2000, p. 68).

Los sistemas simbólicos hacen parte de la esfera social. Y los cuerpos son modificados por ellos en tanto que cobran significación en un entorno que también es social. "Lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos. Y es precisamente una suerte de *complicidad ontológica*, entre *habitus* y un campo, lo que constituye el fundamento de toda práctica social. Esta relación de complicidad ontológica dice Bordieu: (…) se instituye entre dos ´realidades´, el habitus y el campo, que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada, y la historia hecha cuerpo, institución incorporada" (Bordieu y Gutierrez, 2000, p. 9).

De aquí, que en esta obra se hable del cuerpo de la mujer a travesada por la lógica del poder del sistema patriarcal haciendo que estos cuerpos sean objetos económicos y una mercancía. Por esta razón, también es clave entender esta obra bajo la luz de conceptos como bio-poder o biopolítica.

> "Si bien Foucault le atribuye un sentido preciso al término «biopoder», reconoce que puede asumir dos alcances diferentes. El sentido general hace referencia a las formas de ejercicio del poder que tienen por objeto la vida biológica del hombre[40]" (Castro, 2011, p. 55).

[40] O, mejor dicho, de las personas.

Esta fricción que suponen estos dos conceptos: biopoder y biopolítica, constituyen una suerte de escenario donde en la mitad podríamos situar a Miss Mercancía. Es dicha fricción contexto y tema a la vez e "oncluye tanto el poder ejercido sobre los cuerpos de los individuos (las disciplinas, la anátomo-política) como el poder ejercido sobre la población o la especie (la biopolítica) así, la biopolítica aparece como una de las dos formas posibles del biopoder" (Castro, 2011, p. 55)

***FIGURA 4**. Fragmentos "Miss Mercancía" II (fotos tomadas durante su exhibición)*

Fuente: Fotografías de William Andrés Aguirre Cortés y Javier Valseca Delgado.

En palabras de Alicia Gutiérrez, una de las traductoras de Pierre Bordieu, este autor ha tomado de Max Bordieu: Que la realidad social es un conjunto de relaciones de fuerzas entre clases, históricamente en luchas

unas con otras. y "Con Durkheim, las formas de clasificación dejan de ser formas universales (trascendentales) para devenir (como implícitamente en Panofsky) *formas sociales,* es decir arbitrarias (relativas a un grupo particular) y socialmente determinadas. En esta tradición idealista, la objetividad del sentido del mundo se define por el acuerdo de las subjetividades estructurantes (*sensus =consensus*)" (Bourdieu, 2000, p. 1)

Es dentro de esta fase social que podemos hablar de un devenir mujer como un devenir mercancía. Dado que es esta realidad, la de lal sistema patriarcail que constantemente cosifica y menosprecia los cuerpos de las mujeres, a la que la pieza cuestiona y responde. Es un contexto que toma como punto de partida y a la vez punto de reflexión. Es una inflexión-reflexión.

Entender que esta pieza es producción situada y contextualizada es muy importante y no se trata de un dato menor dada su temática. A la vez, hay que profundizar en las ideas de Bordieu quien, a la vez,

> De la obra de Weber ha tomado que la realidad social es también un conjunto de relaciones de sentido, y que toda dominación social (la de un individuo, de un grupo, de una clase, de una nación, etc.) a menos de recurrir pura y continuamente – lo que sería prácticamente imposible – a la violencia armada, debe ser reconocida – reconocida en cuanto se desconocen los mecanismos que hacen reconocerla -, aceptada como legítima, es decir, tomar un sentido, preferentemente positivo, de manera que los dominados adhieran al principio de su propia dominación y se sientan solidarios de los dominantes en un mismo consenso sobre el orden establecido (Bordieu y Gutierrez, 2000, p. 10)

Como mencionábamos anteriormente esta violencia simbólica debe ser entendida también bajo la lógica del biopoder, y en este sentido:

> el biopoder se presenta en su doble faz, como poder sobre la vida (las políticas de la vida biológica, entre ellas las políticas de la sexualidad) y como poder sobre la muerte (el racismo). Se trata, en definitiva, de la estatización de la vida biológicamente considerada, es decir, del hombre como ser viviente (Castro, 2011, p. 55)

Reflexionar esta temática a partir del cuerpo de una mujer, no es gratuito ya que "el control de la sociedad sobre los individuos no se realiza sólo por la conciencia o la ideología, sino también en el cuerpo y con el

cuerpo. Para la sociedad capitalista, es la biopolítica lo importante, ante todo, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad biopolítica, la medicina es una estrategia biopolítica" (Castro, 2011, p. 57)

Ante la idea de bio-poder, he de señalar que, como mujer, el bio-poder me ha dolido. Nos ha oprimido. Y que circunscrito en la cultura patriarcal de algunas esferas de la sociedad colombiana genera la necesidad de cuestionar y hablar sobre la violencia histórica de los estereotipos de la belleza que específicamente violentan a los cuerpos de las Mujeres (aunque no solamente). Produciéndose así una lógica capitalista del cuerpo.

> Por ello, distanciándose de la interpretación weberiana, Foucault sostiene que, más que la moral ascética, el ingreso de la vida en la historia ha sido determinan te para la formación del capitalismo. Así, el biopoder fue un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo y sirvió para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos (Castro, 2011, p. 55).

Este capitalismo de cuerpo, entendido en este contexto, genera entonces un capitalismo cultural. Y en este orden de ideas, es necesario entender que

> El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la "persona", un hábito. Quien lo posee ha pagado con su "persona", con lo que tiene de más personal: su tiempo. Este capital "personal" no puede ser transmitido instantáneamente (A diferencia del dinero, del título de propiedad y aún de nobleza) por el don o por la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio. Puede adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (con sus capacidades biológicas, su memoria (Bourdieu, 1979, p. 12).

Por otro lado, el concepto: Male Gaze, o mirada masculina, /esta última acepción por su traducción del inglés). En la teoría feminista, hace referencia a que la mirada masculina es el acto de representar a las mujeres y al mundo, en las artes visuales y en la literatura, desde una perspectiva masculina y heterosexual que presenta y representa a las mujeres como objetos sexuales para el placer del espectador masculino. (Barret &

Phillips, 2002) Habla de la normalización de las mujeres en las artes como cuerpos desnudos dentro de un estudio de un artista que por lo general es hombre. Es el cuerpo de las mujeres, visto bajo el male-gaze como un cuerpo-objeto a representar más no como un cuerpo capaz de representar.

Anteriormente apuntábamos la relación entre poder y resitencia y ahora enlazada con la idea de esta pieza como arte feminsita que cuestiona el male-gaze, se hace necesario mencionar que: esa necesaria co-relación con las ideas de que, si hay poder, hay resistencia y que resistencia. En este sentido, implica no solamente soportar/aguantar/las fricciones asimétricas del poder (o sus embates) sino resistir como re-existencia, o resistir como ese impulso para crear algo "nuevo". Si traslado esto a el sentido de los metarelatos simbólicos del patriarcado (que mucho nos oprimen y violentan), entonces sería resistir para re-exisitir y resistir como acto creativo de resistencia, que sería un poco también, como dijo Bifo alguna vez, "hacerle muecas al sistema desde el abismo".

En cuanto a la generalización de la crisis en la representación en los cuerpos de las muejres, hemos de señalar que cuando enunciamos la crisis en la representación, hablamos justamente de esos estereotipos hegemónicos que no nos representa, sino que nos oprimen a los cuerpos de las mujeres, aunque se llamen "representación". Segundo, nos gustaría hacer hincapié en que entendemos esos espacios virtuales (aplicaciones de ligue e internet) como espacios más o menos públicos a través de los cuales, consideramos, circulan una gran parte de la simbología de la mercantilización de los cuerpos y que creemos hay que hacer un visionado muy crítico y cuidadoso al respecto. Porque son enormes vórtices de esta temática. Aunque también es cierto que hay personas dentro de estos espacios con un gran pensamiento crítico y responsabilidad respecto al "uso" del cuerpo, también, estamos pensamos que en algunos casos, estos medios son aplicaciones por donde circula, una sobre-representación (excesiva) del cuerpo y que no por virtual dejan de in-corporarse en lo real. El tema cosmético de la mayoría de las representaciones que por allí circulan, es hegemónica y está cargada de violencia simbólica y creemos que de ahí la enorme importancia de estudiarlos con perspectiva crítica y a la vez, como grandes constructores de símbolos e

imaginarios que se terminan haciendo cuerpo en lo real. Sería necesario, cada vez más, darle un vistazo al tipo de relaciones que estos espacios producen. Y en este sentido, pensar en términos de lo que puede significar la tecnologización de los vínculos y de los afectos. (¿cómo y por qué algunas personas tienen acceso a estos medios y otras no?). Estas son preguntas que en la línea de los temas que estamos abordando, nos interesan, porque creemos que hacia allá se dirigen varios cambios en las interacciones sociales (o en la producción de relaciones sociales) que, si bien no son un tema totalmente nuevo, es algo que crece a velocidades impresionantes.

Dentro de ese crecimiento, ese límite cada vez más difuso entre realidad y virtualidad, es algo que sin duda valdría la pena pensar más. Existen, igual, todas las corrientes de pensamiento de las humanidades digitales, sin embargo, consideramos que es un tema que hay que seguir abordando, en el sentido de las relaciones sociales que producen, de manera muy crítica, dada a la enorme importancia que tienen hoy en día. Y los choques que también pueden producir. En cuanto a la aplicación, Tinder, hemos de compartir que ha hecho parte de la bitácora de “Miss Mercancía”. En un momento previo a la última exhibición Miss Mercancía (Esta pieza ha tenido 3 momentos diferentes de exposición, aunque en este caopítulo, solo hacemos énfasis en la última) Miss Mercancía (como personaje) tuvo un perfil de Tinder. Esto lo hicimos como una especie de pequeña acción performática virtual. Allí, solamente usamos una de las fotos de la producción de la obra, en donde lo que se ve es el cuerpo de una persona con “máscara/cara de carne·. Sin mucha más explicación que esa. Es decir, esa era la foto de perfil de Tinder de “Miss Mercancía”. Su nombre era tal cual ese, “Miss Mercancía, y por un dilema ético y de transparencia (sin olvidar que detrás de las aplicaciones, hay personas) la descripción del perfil decía: “soy un experimento sociológico”.

Curiosamente, el perfil tuvo un buena “acogida” en la aplicación y varios match. Abrió conversaciones de todo tipo, algunas con curiosidad por lo del experimento, otras que entendían rápidamente la sensación de ser un "pedazo de carne" en una vitrina, y que incluso intentaban “ligar” anteponiendo que no veían así a las mujeres. En una segunda fase, en esta misma aplicación, usamos la misma foto de perfil, ahora con un

mensaje relativo a la "obsolescencia programada". Era de nuevo, "Miss Mercancía" en Tinder diciendo: "la obsolescencia programada de los afectos apesta", y la respuesta fue más o menos igual.

Dicho lo anterior, proponemos que, para abordar la temática del capitalismo y la mercantilización del cuerpo de las mujeres, de manera teórica se entretejan la discusión teórica con una especie de mayéutica entre tejida con esta reflexión de conceptos. En este sentido, vale la pena poner sobre la mesa, estas preguntas como ejes transversales del proceso de investigación creación. Son preguntas para reflexionar y abrir esta discusión puesto que ponerle un punto final sería metodológicamente impreciso e injusto. Estas preguntas son:

- ¿Qué sistemas simbólicos definen cómo es ser una mujer bonita? ¿Qué es lo bello? ¿Qué queda fuera de lo bello? ¿Qué sistemas simbólicos reproducen una belleza estereotipante?
- ¿Quién decide que los cuerpos de las mujeres sean tratados como un objeto de consumo e intercambio?
- A las mujeres nos enseñaron que hay violencias a las que se responde con una sonrisa: el acoso callejero es un ejemplo de ello.
- Hay una idea naturalizada de desprotección en el espacio público. Que el espacio sea público, no significa que nuestros cuerpos lo sean.

Esta suerte de mayéutica teórica nos ayuda a abrir las puertas de las conclusiones de este capítulo.

5. CONCLUSIONES

- Las imágenes y sistemas simbólicos que normalmente representan lo que "debería" ser una mujer bella; por lo general señalan cuerpos de mujeres plásticos y no son imágenes que representen a las mujeres, pero si las oprimen.
- El biopoder oprime y duele.

- Existen violencias simbólicas que estructuran los ideales de la belleza y se in-corporan en la realidad como estereotipos de género. (homogeneización de las corporalidades)

- El bio-poder nos ha oprimido. circunscrito en la cultura patriarcal de algunas esferas de la sociedad colombiana genera la necesidad de cuestionar y hablar sobre la violencia histórica de los estereotipos de la belleza que específicamente violentan a los cuerpos de las mujeres (aunque no solamente).

- Hoy en día, hay ciertos avances en torno a la homogenización de los ideales de la belleza que empiezan a incluir a los cuerpos que históricamente han sido nombrados disidentes y que en teoría no caben dentro del canon de belleza. Existen algunos ejemplos de marcas algunas marcas que ya representan cuerpos otros, "más reales", cotidianos, es decir que por fín estos cuerpos, empiezan a estar de alguna manera no negados e invisibilizados; consideramos que eso un gran avance simbólico y que por supuesto aporta de manera muy positiva a la necesidad imperiosa de cuestionar esos ideales hegemónicos de la belleza a los que hacemos referencia. es verdaderamente un alivio empezar a verlo en grandes medios de comunicación y un pequeño grano de arena hacia el debate público de estos temas. no habría porqué negar la importancia de ello, si entendemos que a través de los medios de comunicación de masas circulan gran parte de los entramados simbólicos del poder social. y que estos medios, deberían estar más al servicio de la construcción pública del pensamiento crítico y no tanto en función del espectáulo, la opresión o la imposibilidad de pensar la diferencia. es decir, el tiempo de las mujeres, o para las mujeres de nuestra generación, en ese sentido, está cambiando de manera positiva y aunque todavía hay mucho por cuestionar, consideramos que estos son avances que bien suceden al ritmo de la historia. de nuevo, un alivio para el gran movimiento social que es el feminismo hoy en día.

Es por ello que "Miss mercancía" se alza como un grito, una protesta contra la mercantilización y la violencia que se produce sobre el cuerpo de la mujer a través del sistema patriarcal. frente al riesgo que supone que la mujer se proyecte únicamente en su cuerpo mediante la imitación y la manipulación de este, la artista Lucía Mariño reflexiona, a partir del concepto de biopoder y biopolítica, sobre la necesidad de subvertir e impugnar este sistema social y político desde la denuncia, el desacato y la desobediencia a los roles de género establecidos, utilizando como herramienta de lucha la obra de arte misma.

6. REFERENCIAS

Barret, M. y Phillips, A. (2002). Desestabilizar la teoría. Ciudad de México: Paidós. Género y sociedad; Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM. .

Berger, J. (2018). El crítico ideal y el crítico combativo. En J. Berger, Panorámicas. Ensayos sobre arte y política (pp. 118-123). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

Boal, A. (2012). La Estética del oprimido. Reflexiones errantes sobre el pensamiento desde el punto de vista estético y no científico. Barcelona: Alba Editorial.

Bordieu, P. y Gutiérrez, A. (2000). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1979.). Los Tres Estados del Capital Cultural. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, 11-17.

Bourdieu, P. (2000). Sobre el poder simbolico. En P. Bourdieu, y A. Gutiérrez, Intelectuales, política y poder (pp. 65-73.). Buenos Aires: UBA/ Eudeba.

Bourdieu, P. (2006). Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama.

Brugera, T. (11 de Noviembre de 2020). Notas para un arte en sincronía con el momento político. Obtenido de https://www.hypermediamagazine.com: https://www.hypermediamagazine.com/columnistas/poliglotas-politicos/arte-politico/

Castro, E. (2011). Diccionario Focault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Cobo Bedia, R. (3 de Febrero de 2017). Creaciones culturales que empoderan a las mujeres Eldiario.es https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/busquemos-alternativas-estatua-mujer-arrodillada_129_3597855.html

Delgado, M. (2013). Artivismo y pospolítica. Sobre la estetización de las luchas sociales en contextos urbanos. Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials (GRECS), Universitat de Barcelona (UB), 68-80.

Dickie, G. (2005). El círculo del arte. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lack, J. (2017). Why are we 'artist'? 100 world art manifestos. Penguin Random Hoyse UK.

López Aparicio Pérez, I. (2016). Arte político y compromiso social: el arte como transformación creativa de conflictos. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. .

Morris, W. (2013). Cómo vivimos y cómo podríamos vivir. Trabajo útil o esfuerzo inútil. El arte bajo la plutocracia.La rioja, España: Pepitas de Calabaza.

Pollock, G. (2002). La pintura, el feminismo y la historia. En M. Barret y A. Phillips, Desetabilizar la teoría. Debates feminsitas contemporáneos. (pp. 151-188). Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género (UNAM) y Paidós.

Silva, A. (2006). Imaginarios urbanos. Bogotá: Arango editores.

Silva, A. (2013). Imaginarios, el asombro social.Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

ANÁLISIS DE LOS TESTIMONIALES DE PÉRDIDA DE PESO EN UNA COMUNIDAD ONLINE DE TRATAMIENTO DE LA OBESIDAD

LARA MARTIN-VICARIO
Universitat Pompeu Fabra

MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ-SÁNCHEZ
ESIC Business & Marketing School / ESIC University

1. INTRODUCCIÓN

Los datos del último Estudio Nutricional y de Hábitos Alimentarios de la Población Española (ENPE), publicado en 2016, mostraba que el 40% de la población española de entre 18 y 64 años tenía sobrepeso, mientras que el 21,6% tenía obesidad. Esto suponía un índice superior al de la media a nivel mundial (Aranceta-Bartrina et al., 2016), el cual se situaba en un 13% según datos de la Organización Mundial de la Salud (2018).

Los tratamientos sugeridos por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), generalmente se centran en la pérdida de peso o el adelgazamiento. Para que se considere un tratamiento de la obesidad como exitoso, se indica que la persona debe perder un 10% de su peso inicial (WHO, 2000); no obstante, incluso con la pérdida de un 5% de su peso inicial, la persona puede ver mejoras en las comorbilidades asociadas al exceso de peso, como, por ejemplo, la hipertensión y la glucosa en sangre (Moreno et al., 2014). Por este motivo, a la hora de establecer objetivos en relación con la pérdida de peso, se indica que estos no deben centrarse en conseguir lo que se considera un peso "ideal" o "saludable", especialmente si se parte del concepto que un peso "ideal" equivale a un índice de masa corporal (IMC) de normopeso (18,5-24,99 kg/m^2). Establecer este tipo de objetivos, que pueden resultar demasiado ambiciosos, y no lograr llegar a ese IMC puede provocar la sensación de fracaso y de frustración; además de mermar la

autoestima de la persona (Green et al., 2009; WHO, 2000). Este hecho puede conllevar el abandono del tratamiento y a un mayor aumento de peso.

Por otro lado, este "peso ideal" o "saludable" utiliza como criterio de categorización el IMC, que mide la densidad del cuerpo y se calcula a partir de la siguiente operación matemática: IMC=kg/m^2. A pesar de ser la medición más popular utilizada por los organismos sanitarios oficiales, por ejemplo, la OMS, este índice tiene sus limitaciones. Se trata de un indicador que no tiene en cuenta factores como la edad, el sexo o el porcentaje de grasa (sí utilizado en otras mediciones como la composición corporal). En este contexto, en la aplicación de este índice, se podría observar cómo un atleta profesional y una persona con obesidad pueden llegar a tener el mismo IMC, pero al primero no lo consideraríamos como alguien que tiene obesidad. No obstante, un IMC elevado y, por lo tanto, un peso elevado, se correlaciona con un incremento del riesgo de comorbilidades asociados al sobrepeso y a la obesidad (Aranceta et al., 2003; WHO, 2000).

1.1. Impacto del sobrepeso y de la obesidad

Además del impacto que tiene en la salud del individuo, la OMS señaló que el sobrepeso y la obesidad impactan económicamente en la sociedad (WHO, 2000). Este hecho se refleja, mayoritariamente, en costes asociados a su tratamiento: 1) costes directos, es decir, el esfuerzo económico que supone tratar el exceso de peso; 2) costes de oportunidad, o aquello que se deja de percibir –a nivel individual y social– por causas asociadas al exceso de peso, como por ejemplo sería el aumento de la mortalidad o los efectos de las comorbilidades; y, finalmente, 3) costes indirectos, generalmente, medidos en términos de producción, ya sea por abstención laboral –fruto de bajas laborales– y de muerte prematura. La OMS estima que, para el año 2025, países considerados desarrollados, como es el caso de Estados Unidos, Francia, Suecia o Finlandia, destinarán más de 1 billón de dólares americanos en tratar la obesidad y sus comorbilidades asociadas (Boseley, 2017).

En párrafos anteriores se menciona cómo afecta el exceso de peso en la salud del individuo, así como también el impacto que esta situación tiene

a nivel económico, tanto para el individuo, como para la sociedad en la que se encuentra. En este punto cabría añadir un tercer ámbito de afectación: la esfera social. Algunos autores, como Faccio et al. (2016) y Gracia-Arnaiz (2010) han llegado a calificar la obesidad como una *patología social.* El motivo de esta denominación se debe a por cómo parece afectar más a colectivos con ciertas características sociodemográficas en oposición a otros. Estas características podrían ser el poder adquisitivo y los recursos económicos disponibles, la edad, el género y la raza. En el estudio realizado por Donaghue & Clemistaw (2012) se observó cómo el colectivo más perjudicado era el formado por mujeres con pocos recursos económicos que sufrían obesidad; ya que detectaron que estas padecían penalizaciones en distintos ámbitos, como en el laboral, al verse discriminadas para acceder a puestos de trabajo o promociones; así como también en el sueldo percibido, en la educación, en las relaciones amorosas e, incluso, en el acceso a la salud pública y a profesionales del ámbito sanitario.

1.2. Discursos paradigmáticos sobre el exceso de peso y la pérdida de peso

Actualmente, existen diversos discursos sobre el peso y su afectación a la persona y a la sociedad en general. Como suele ocurrir, estos discursos paradigmáticos, son por los que se rige la gran mayoría de personas y organizaciones; y, por el otro lado, también existen los contra-discursos o discursos de resistencia, que lo que buscan es cuestionar los grandes discursos impuestos.

Para el estudio que nos ocupa, nos centraremos en los discursos paradigmáticos, tal y como describen O'Hara y Taylor (2018). Estas autoras destacan que el principal discurso que existe hoy en día para tratar el tema del peso es el *Weight-Centered Health Paradigm* (WCHP), que en español se traduciría como el discurso de la salud centrada en el peso.

Este discurso se centra en poner el peso de un individuo como uno de los principales factores de la salud, estableciéndose una correlación negativa entre salud y peso. De esta manera, a más peso, el individuo tendría menos salud. Otra de las características que se destacan de este discurso es que el estado de salud de la persona es responsabilidad de uno mismo, ya

que somos agentes autónomos (Ourahmoune, 2017). Es decir, que, en el caso del exceso de peso, la persona es la responsable –tanto de la causa como de la consecuencia– de su peso (Martin-Vicario et al., 2021).

Paralelamente, hay un segundo discurso que se ha ido imponiendo: el *healthism.* Este aparece, especialmente, en las sociedades de occidente (Europa, América del Norte y territorios de la Commonwealth). Robert Crawford (1980) define el *healthism* como el discurso en el que la salud es el componente clave para definir el bienestar de una persona, y este se logra, principalmente, a través de la modificación de comportamientos y del estilo de vida. Modificaciones que recaen sobre la propia persona y de las que va a depender su estado de salud, tal y como sería la pérdida de peso (Donaghue & Clemitshaw, 2012). Por tanto, se observa cómo, en el ámbito del tratamiento de la obesidad, una mejora no solo implica la pérdida de peso en sí, sino también, la necesidad de incluir cambios permanentes en unos hábitos de vida saludables (Reifegerste et al., 2017).

En este contexto, cabe destacar la transferencia de responsabilidad entre los diferentes agentes implicados, identificando así a los causantes y a quienes lo pueden solucionar y cómo este hecho interviene en el éxito o no de un tratamiento. Este debate supone un punto de inflexión en el ámbito del tratamiento de la obesidad, por la influencia que posee la posibilidad de control o no, por parte de la persona, de los factores que influyen en el peso y el éxito del tratamiento (Burnette, 2010). Al respecto, los estudios indican que aquellas personas que asumen la responsabilidad como algo propio, tienen una mayor probabilidad de éxito en el tratamiento (Tian & Yoo, 2015), mientras que los que la atribuyen a factores sobre los que no poseen un control, como, por ejemplo, factores metabólicos o socioeconómicos, tienen mayor probabilidad de fracaso (Magallares Sanjuán et al., 2016).

1.3. Comunidades *online* y testimoniales de pérdida de peso

Las comunidades *online*, y más concretamente, las comunidades online para el tratamiento de la obesidad ofrecen unas plataformas muy accesibles, baratas y efectivas a sus usuarios. Esto se debe a que: 1) ha habido un aumento al acceso a Internet por parte de la población (Jane et al., 2018); 2) tienen una naturaleza de medio híbrido, ya que combinan el

alcance de los medios de comunicación de masas con la efectividad de la comunicación interpersonal (Cassell et al., 1998); y 3) la proliferación de las propias comunidades *online* en sí mismas, de índole diversa y variada (Ellison & Boyd, 2013).

Se ha observado que, pertenecer a comunidades *online* para el tratamiento de la obesidad tiene una relación directa con el aumento de elementos periféricos que favorecen la pérdida de peso y el cambio de hábitos (Ballantine & Stephenson, 2011; Jane et al., 2018; Wang & Willis, 2018; Wright & Rains, 2013), ambos aspectos son claves para el tratamiento del exceso de peso. Asimismo, se ha observado que estos beneficios dependerán en función de las expectativas y de los usos que le den sus miembros (Yan, 2018; Song et al., 2018).

Uno de los motivos por los que este tipo de comunidades son beneficiosas es por el hecho de que se comparte entre usuarios contenido *self-efficacious* (Wang & Willis, 2018). Estos autores definen este tipo de contenido como aquel que aumenta la motivación y la confianza en uno mismo para lograr un objetivo, tanto del creador de este, como de aquellos otros miembros que lo visualizan. Dentro de este tipo de contenidos es donde se pueden encontrar los testimoniales de pérdida de peso.

Compartir los testimoniales de pérdida de peso con el resto de una comunidad, también tiene un efecto positivo. De Luca Picione et al. (2019) indican que las personas construyen en forma de narración su experiencia –en el caso que concierne a este estudio, la experiencia de la pérdida de peso– y, de esta manera, no solo explican aquello que han llevado a cabo, sino cómo lo han hecho y cómo se han sentido. Los autores argumentan que, de esta manera, las personas son capaces de enmarcar y reorganizar sus propias experiencias de modo que pueden reflexionar sobre ella, interactuar con los demás sobre ella y replantearla para poder obtener mejores resultados.

Los mismos autores también señalan que los testimoniales de pérdida de peso a través del proceso de construcción narrativa de la experiencia permiten a la persona ganar sentido de agencia. Esto es, que el protagonista de esta narración tenga la posibilidad de intervenir en transformar su relación con los objetos, los demás y su propio entorno.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo principal identificar los marcos mentales empleados en los testimoniales de pérdida de peso de una comunidad *online* para el tratamiento de la obesidad de ámbito español.

3. METODOLOGÍA

Para poder resolver el objetivo de este estudio, se optó por un abordaje cualitativo, a través del *framing analysis* o análisis de los marcos mentales. Se eligió este abordaje porque los *frames* o marcos mentales permiten a las personas dar sentido y comprender los sucesos que pasan a su alrededor y a sí mismo (Goffman, 1974).

3.1. Unidades de análisis

Para llevar a cabo el análisis del *framing* se seleccionó una comunidad centrada en el tratamiento de la obesidad, que no pertenecía a ninguna marca o método comercial y que es de acceso público. No era preciso registrarse en ella, ni los contenidos estaban restringidos para usuarios casuales, es decir, aquellos que no son miembros. De esta manera, nos dirigimos a las administradoras de la comunidad y pedimos permiso para analizar los textos publicados en su foro. Una vez logrado, se procedió a la recogida de datos entre el 1 de enero de 2018 hasta el 15 de mayo de 2021, fecha que coincide con la disminución de la actividad en este subforo específico para los testimoniales.

Para ello, la unidad de análisis son los "testimoniales de pérdida de peso". Se consideró como tal todo aquel contenido organizado a través de posts y de hilos en el que el autor original (*Original Poster* u OP por sus siglas en inglés) o uno de los participantes en ese hilo hablen de su propia vivencia de pérdida de peso. Aquellos hilos que, a pesar de estar en el subforo específico de testimoniales, no hablaran sobre la experiencia de pérdida de peso, se descartaron. En un inicio se identificaron 20 hilos susceptibles a ser testimoniales. No obstante, tras una primera lectura, el número aumentó hasta 21 unidades de análisis, ya que, tal y como se predijo, en algunos de los hilos se entrecruzaban varios

testimoniales de pérdida de peso distintas. De igual manera, también se encontraron dos casos específicos en los que, a pesar de estar en el subforo de testimoniales de pérdida de peso, eran peticiones de información.

Para este estudio, se analizó únicamente aquella información en forma de texto escrito. Por ende, se excluyeron las imágenes, los emoticonos o cualquier otro elemento audiovisual, tales como Gifs o vídeos.

Otro aspecto que cabe destacar es que no se almacenó, ni se tuvo en cuenta a la hora de realizar el análisis, cualquier referencia a datos personales; ya que no eran necesarios para llegar al objetivo planteado de manera inicial. Algunos ejemplos de este tipo de datos serían el nombre, la localidad, el nombre del profesional de la salud al que acuden o clínica en la que llevan a cabo el tratamiento de pérdida de peso. En el supuesto de que sí fueran pertinentes para el análisis, estos fueron sustituidos. Por ejemplo, *doctor Pérez* pasa a ser *el médico*; *peso 8□kg* pasa a ser *mención a peso*; *me llamo María* pasa a ser *el sujeto*; etc.

3.2. Análisis del *frame*

El análisis del *frame* se dividió en dos fases. En la primera, se realizó una fase inductiva, en la que se analizaron las unidades de la muestra con una serie de *frames* preestablecidos, basados en literatura revisada sobre *frames* en tratamientos de pérdida de peso y en dietas nutricionales. Para seleccionar los *frames*, algunos autores, tales como Tankard (2001) recomiendan no seleccionar más de dos, para aumentar la fiabilidad de los codificadores; no obstante, se ha considerado que reducirlo a una categorización binaria podría reducir la riqueza del análisis. Por ello, nos decantamos por seguir la aproximación recomendada por Van Gorp (2007), el cual sugería ampliar la selección de *frames*, ya que, de lo contrario, se corría el riesgo de perder los matices más sutiles del contenido analizado.

Los *frames* propuestos para una primera lectura fueron cuatro en total: 1) *Frame* de viaje, en el que la pérdida de peso es un proceso (Gromowski et al., 2016); 2) *Frame* de transformación, entendido como un renacimiento de la persona una vez ha perdido peso (Gromowski et al., 2016; Ourahmoune, 2017); 3) *frame* de salud, entendido como la

medicalización del peso (Putterman & Linden, 2004); 4) *Frame* de apariencia, entendido como las motivaciones estéticas para la pérdida de peso (Putterman & Linden, 2004).

Una vez acabada esta primera fase inductiva, se observó que algunos de los primeros *frames* propuestos no se correspondían con los que se encontraban en los testimoniales de pérdida de peso. Por ello, tras una posterior evaluación, los *frames* que se seleccionaron fueron los siguientes: 1) *frame de viaje*; 2) *frame de transformación*; 3) *frame de lucha*; 4) *frame del cuerpo como casa*; 5) *frame de víctima*. De esta manera, se procedió a seguir a la segunda fase, en la que volvió a analizarse la muestra acorde con la nueva propuesta de *frames* y se confirmó que eran válidos para llevar a cabo el presente estudio.

El análisis de las unidades se llevó a cabo mediante los *frame packages* planteados por Gamson y Modigliani (1989). Este comprende tres mecanismos que componen el *frame*: 1) *frame devices*, que comprende las familias semánticas, las metáforas y las etiquetas nominales; 2) los *reasoning devices*, que comprende el problema, la causa, la evaluación moral y la solución que la persona asigna al tema tratado; y 3) los fenómenos culturales, que Van Gorp (2007) señala que son los elementos que acaban llevando el peso del *frame* y del proceso de *framing*. Adicionalmente, se añadió un último aspecto, propuesto por Van Gorp, que es el rol del protagonista. Es decir, si el protagonista del testimonial de pérdida de peso es la persona que ejecuta la acción. De esta manera, los sujetos pueden ser activos o pasivos.

4. RESULTADOS

Antes de proceder a la descripción de los resultados, es interesante destacar, tal y como se puede observar en la Tabla 1, que hay dos *frames* en particular que fueron más preminentes: el *frame de viaje* y el *frame de la víctima*.

***TABLA 1**. Prevalencia de frames utilizados en los testimoniales*

Frame	Número unidades
Viaje	6
Transformación	3
Lucha	3
El cuerpo como casa	3
Víctima	6

Fuente: Elaboración propia

La presentación de los resultados se realizará siguiendo los tres componentes de los *frame packages*.

4.1. *Frame devices*

En los *frame devices* se pudo observar que, en su gran mayoría, las personas utilizaban familias semánticas relacionadas con la enfermedad o con terminología médica. En menor medida, no se observó tanto una relación entre las familias semánticas con el *frame* con el que enmarcaban su experiencia. La única excepción serían aquellas personas que utilizaban el *frame* del viaje, que sí que solían utilizar familias semánticas relacionadas con viajes, caminar o con el terreno. Otras de las familias semánticas que se encontraron fueron la relación éxito-fracaso, aunque esta no estaba asignada a ningún *frame* en particular y la de problema-solución.

En cuanto a las metáforas utilizadas, en este caso sí que existió mayor relación con los *frames* que finalmente encontramos. Por ejemplo, aquellos que enmarcaban su experiencia con el *frame* de lucha, solían utilizar metáforas como "saber cómo afrontar [el sobrepeso]" (Testimonial-001-1), "no quería tirar la toalla" (Testimonial-002) o "luchas con los kilos" (Testimonial-004). Por otro lado, aquellas personas que utilizaban el *frame* del cuerpo como casa o como proyecto, tendían a utilizar metáforas como "construcción de mi nueva vida" (Testimonial-019) e "invertir en el mejor proyecto […], en mí misma" (Testimonial-016).

Finalmente, en cuanto a las etiquetas nominales, se observó que la gran mayoría de los testimoniales se presentaban a ellos mismos indicando

su peso y su altura. En menor medida, pero también destacable, utilizaban etiquetas nominales relacionadas con su peso en el sentido de que se autodenominaban "obesos", "gordo" o, afectivamente, "gordito". En relación a este tipo de etiqueta, es necesario destacar que solo dos se identificaron como persona con "sobrepeso" (Testimonial-018) o "que ha tenido obesidad" (Testimonial-007). Finalmente, destaca por ser el único caso el Testimonial-009 que se autodenominaba como "Guerrera", sin mencionar o identificarse con su peso.

4.2. *Reasoning devices*

4.2.1. El problema y la causa

A la hora de asignar el *problema* que se identifica en el testimonial, no se observó una correlación con el *frame* que se utilizaba en él. Uno de los grandes *problemas* que se abordaban era el de la "obesidad", el "exceso de peso" o el "incremento de peso" en sí mismos. No obstante, en otros testimoniales fueron los factores asociados con la obesidad o que realmente supone un *problema* para el protagonista del testimonial. Factores tales como *la insatisfacción y sentimientos negativos* (Testimonial-006-1; Testimonial-011-1; Testimonial-011-3) y el *desánimo* (Testimonial-006-2). Otro aspecto interesante es que, en algunas ocasiones, el *problema* que se identificaba era con la relación del protagonista con la propia pérdida de peso, es decir, *la falta de constancia* (Testimonial-016), el *sentimiento de fracaso* (Testimonial-003) o *la imposibilidad de bajar de peso cuidándose* (Testimonial-004).

De igual manera, las *causas* que se identificaban en los testimoniales tenían una relación inversa a si la *obesidad* era considerada como *problema*. Es decir, las *causas* del *problema* se podían clasificar en una gran categoría que sería de *factores asociados a la obesidad*. Dentro de estos, encontraríamos *enfermedades* (Testimonial-011-2), *trastornos alimentarios* (Testimonial-006-1; Testimonial-006-3). Es interesante destacar que, en muy pocas ocasiones, la *causa* del problema estaba relacionada con la comida, ya sea por ser *comedor emocional* (Testimonial-005) o bien por declarar tener *gusto por la comida* (Testimonial-015).

4.2.2. Evaluación moral del sobrepeso y de la obesidad

En cuanto a la evaluación moral, observamos que muchos de ellos atribuían una dimensión de éxito o fracaso personal al hecho de ganar o perder peso. Por ejemplo, en algunos casos, se imponía el deber moral de "estar bien" para poder cuidar de la familia y ser una buena madre (Testimonial-001-1; Testimonial-009; Testimonial-017), mientras que en otros era directamente la creencia personal de ser un fracaso (Testimonial-003; Testimonial-005) o incluso que era fruto de la falta de disciplina o constancia (Testimonial-013; Testimonial-015; Tesimonial-016).

Finalmente, hay que destacar que, todos aquellos que enmarcaban su experiencia mediante el *frame* de *víctima*, la evaluación moral que hacían era la de ser víctimas de factores externos, ajenos a ellos. Estos podrían ser los "profesionales incompetentes" (Testimonial-004) o la propia Seguridad Social (Testimonial-007; Testimonial-008); aspecto que cobra importancia en el siguiente apartado.

4.2.3. La solución

En este punto, las soluciones que proponían los individuos en sus testimoniales se pueden dividir en tres grandes categorías.

La primera y que más apareció, al menos en nueve de los testimoniales analizados, es la cirugía bariátrica. Curiosamente, los testimoniales se enfocaban en poder hacerse la operación; es decir, sortear la burocracia y bajar hasta el peso requerido para cumplir con el criterio de inclusión para poderse operar. Es interesante resaltar que, tan solo dos de ellos (Testimonial-001-1; Testimonial-009) mencionaban que la solución era perder peso a través de la cirugía bariátrica y no, simplemente, someterse a la operación. En este caso, operación bariátrica y pérdida de peso eran concebidas como un único elemento.

La segunda gran categoría que apareció, aunque en menor medida que la operación bariátrica, era la pérdida de peso en sí. En referencia a esta, se encontraron cinco del total de los testimoniales. La tercera gran categoría era contar con apoyo social y ánimos. En casos excepcionales aparecieron otras soluciones como la de "contar con buenos profesionales"

(Testimonial-019) o incluso poder ver resultados de la pérdida de peso a través de marcadores externos, como la ropa (Testimonial-006-2).

Finalmente, se ha de destacar que no se observó ninguna relación entre la *solución* propuesta con los mecanismos de *causa* y *problema* del *framing*. Es decir, no hay relación entre si identifican, por poner un ejemplo, la obesidad como problema o como causa del problema y proponer una *solución* distinta.

4.3. *Frames* y roles de los protagonistas

Como se ha señalado al inicio de este apartado, uno de los *frames* que se identificaron en mayor medida fue el de la pérdida de peso como un viaje. En este sentido, había dos fenómenos culturales que se utilizaban para el enmarque. El primero, la creencia de la existencia de un "buen camino" para hacer las cosas, en este caso en particular, perder peso. El segundo, equiparar la experiencia del tratamiento de la obesidad a una odisea.

Otro de los fenómenos culturales que apareció fue el de la lucha contra la obesidad, generalmente relacionados en aquellos que enmarcaban su pérdida de peso con el *frame* de lucha. Esta lucha podía ser tanto con términos militares (Testimonial-001-1), como utilizando conceptos más relacionados con deportes de lucha (Testimonial-002). Aquellas personas que utilizaban el *frame* del cuerpo como una casa, generalmente se remitían al fenómeno cultural del cuerpo como algo que se puede arreglar y estropear, y de la concepción dualista de separar cuerpo y mente y del cuerpo como la casa de esta última. Relacionado con este, aquellos que utilizaban el *frame* de la transformación, el fenómeno en el que se basaban era el de un proceso de reinvención.

Finalmente, aquellas personas que empleaban el *frame* de la víctima, generalmente utilizaban fenómenos culturales de la obesidad como una enfermedad, de la cual ellos eran la víctima. En un caso en concreto, el fenómeno que acompañaba al *frame* de víctima es el de la obesidad como una enfermedad crónica y casi una maldición o condena (Testimonial-006-3).

En cuanto al rol que adquieren los protagonistas, sí que se observó que había una relación entre el *frame* y el ser un agente activo o pasivo en el

testimonial. Únicamente los sujetos que utilizaban el *frame* de víctima adquirían un rol pasivo en su historia de pérdida de peso. Mientras, en el resto de *frames* el protagonista siempre era activo

5. DISCUSIÓN

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el propósito de este estudio es identificar los marcos mentales que los usuarios de un foro para el tratamiento de la obesidad de ámbito español utilizaban para enmarcar su propia experiencia de pérdida de peso. Para ello, usamos los *frame packages* de Gamson y Modigliani (1989) que nos han permitido identificar aspectos de la construcción de los marcos mentales que son interesantes.

Atendiendo a los tres mecanismos que componen el marco mental según este modelo, a continuación, detallamos los aspectos que consideramos que son relevantes para esta investigación.

En un primer lugar, dentro del *framing device,* observamos que los usuarios empleaban, mayoritariamente, terminología médica y relacionada con la enfermedad. Atendiendo a los modelos expuestos por O'Hara y Taylor (2018), podemos apuntar que el discurso paradigmático del *Weight-Centered Health Paradigm* (WCHP) –aquél que pone el peso como un factor crítico para la salud– tiene un gran peso en los testimoniales que emplean estos usuarios. De la misma manera, también es interesante destacar que la etiqueta nominal más empleada para referirse a uno mismo era la de "gordo/a", transformando este atributo como parte de su identidad. Otra manera popular de autodenominarse era indicando el peso y la altura. Estos son los datos que se necesitan para calcular el índice de masa corporal (IMC), un concepto estrechamente ligado con la terminología médica y, por tanto, que demuestra lo integrado que está el paradigma del WCHP.

Dentro de los *reasoning devices* del framing, se ha observado que se da una relación de círculo vicioso. Aquellos que identificaban como *problema* a la obesidad, tendían a poner como *causa* aquello que les había llevado a tenerla (ej. Ansiedad, comer compulsivamente, problemas de salud, etc.). Por otro lado, para aquellos que habían identificado a la

obesidad como *causa* del problema, este solía ser factores asociados a ella, tales como el desánimo, las enfermedades o el sentimiento de fracaso. Este último, tal y como veremos a continuación, tiene una gran relación con el peso.

En relación a este sentimiento de fracaso, hay dos aspectos clave a destacar. El primero es que hay una fuerte vinculación entre el peso y la valía de las personas. Es decir, tener exceso de peso equivale a ser un fracaso para la sociedad ya que no te permite ser un miembro activo de esta, tal y como se puede extraer del estudio de Ourahmoune (2017).

El segundo aspecto es que aquellos usuarios que se consideraban a sí mismos como víctimas, que coincide con aquellos que emplean el *frame* de *víctima*, lo son de factores externos y ellos actúan como agentes pasivos en su propio testimonial. En la gran mayoría de casos observados, señalaban a la Seguridad Social como el responsable de que fueran víctimas, debido a los largos trámites burocráticos y las listas de espera. Estas circunstancias les producía un sentimiento de frustración y, finalmente, consideraban que estaban siendo víctimas del sistema público de sanidad. Esto es interesante porque uno de los factores que intervienen en el éxito de un tratamiento, es la identificación de quién es el causante y quién puede solucionar el problema, en este caso la obesidad. Así, de esta manera, estos usuarios identificaban un factor fuera de su control, hecho que podía llevarlos a tener mayor probabilidad de fracaso en su tratamiento (Magallares Sanjuán et al., 2016).

En relación con los *frames*, hemos identificado cinco *frames* en estos testimoniales: 1) el viaje; 2) la transformación; 3) la lucha; 4) el cuerpo como una casa; y 5) la víctima. Un aspecto interesante sobre los *frames* es que, no hemos podido establecer una relación estrecha entre los *reasoning devices* (causas, problemas y atribución moral) y los *frames* que se emplean en los testimoniales.

Respecto a los *frames* que más se utilizan, hemos identificado el del *viaje* como el más utilizado. Esto es acorde con lo que identificó Ourahmoune en su estudio en pacientes que se habían sometido a una cirugía bariátrica (2017). De igual manera, identificamos otro de los *frames* que ella presentaba, el de la *transformación*. No obstante, mientras que

en su estudio este *frame* adoptaba un matiz en el que el sujeto no quería recordar nada de su vida antes de la pérdida de peso, en los testimoniales que hemos analizado presentan un matiz más optimista: el de "tener un lienzo en blanco" y querer tener un nuevo inicio, sin olvidar el pasado. Una de las explicaciones de esta variación puede deberse a que los sujetos de Ourahmoune eran pacientes que ya se habían sometido a la cirugía, mientras que, en nuestro caso, los testimoniales eran tanto de personas que se iban a someter a esa cirugía como de otras que recientemente se habían sometido a ella.

Finalmente, el segundo *frame* más empleado es el de la *víctima*. Todos los usuarios de este *frame,* a diferencia de otros*,* compartían un aspecto en común muy diferenciado: coincidían en que ellos eran agentes pasivos del testimonial. De igual manera, los factores que propiciaban su sentimiento de víctimas eran todos factores externos y ello les llevaba a sentir que no tenían control sobre sus circunstancias.

6. CONCLUSIONES

El estudio ha permitido identificar los marcos mentales que son utilizados en los testimoniales de pérdida de peso en la comunidad *online*. Del mismo modo, ha permitido identificar qué *frames* son los más recurrentes, y, a su vez, proponer una diversificación adaptada de los diferentes marcos mentales que pueden existir.

Esto último, gracias a la revisión bibliográfica y a un primer análisis, permitió identificar y definir los posibles frames que se pueden encontrar en este contexto: 1) *frame de viaje*; 2) *frame de transformación*; 3) *frame de lucha*; 4*) frame del cuerpo como casa*; 5) *frame de víctima*. Corroborando con ello la consecución del objetivo principal de esta investigación. Y, por otro lado, la identificación de los más habituales: *frame de viaje y frame de víctima*.

7. AGRADECIMIENTOS

Las autoras quieren agradecer a las administradoras del foro sobre el que hicieron el análisis de los testimoniales su colaboración y su permiso para poderlo llevar a cabo.

8. REFERENCIAS

Aranceta-Bartrina, J., Pérez-Rodrigo, C., Alberdi-Aresti, G., Ramos-Carrera, N. y Lázaro-Masedo, S. (2016). Prevalencia de obesidad general y obesidad abdominal en la población adulta española (25–64 años) 2014–2015: estudio ENPE. *Revista Española de Cardiología*, *69*(12), 579–587. http://www.revespcardiol.org/es/prevalencia-obesidad-general-obesidad-abdominal/articulo/90453754/

Aranceta, J., Pérez Rodrigo, C., Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Quiles Izquierdo, J., Vioque, J., … Serrano Ríos Tébar Correspondencia, M. F. (2003). *el Grupo Colaborativo para el Estudio de la Obesidad en España* *El Grupo Colaborativo Español para el Estudio de la Obesidad está formado por los siguientes miembros*. *Med Clin (Barc)* (Vol. 120).

Ballantine, P. W. & Stephenson, R. J. (2011). Help me, I'm fat! Social support in online weight loss networks. *Journal of Consumer Behaviour*, *10*(6), 332–337. https://doi.org/10.1002/cb.374

Boseley, S. (2017) Global cost of obesity-related illness to hit USD 1.2tn a year from 2025. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/society/2017/oct/10/treating-obesity-related-illness-will-cost-12tn-a-year-from-2025-experts-warn fecha de consulta 13.06.2019

Burnette, J. L. (2010). Implicit Theories of Body Weight: Entity Beliefs Can Weigh You Down. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(3), 410–422. https://doi.org/10.1177/0146167209359768

Cassell, M. M., Jacks, C. & Cheuvront, B. (1998). Health Communication on the Internet: An Effective Channel for Health Behavior Change? *Journal of Health Communication*, *3*(1), 71–79. https://doi.org/10.1080/108107398127517

Crawford, R. (1980). Healthism and the medicalization of everyday life. *International journal of health services*, *10*(3). 365-388. https://doi.org/10.2190/3h2h-3xjn-3kay-g9ny

De Luca Picione, R., Martino, M. L. & Troisi, G. (2019). The Semiotic Construction of the Sense of Agency. The Modal Articulation in

Narrative Processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *53*(3), 431–449. https://doi.org/10.1007/s12124-019-9475-9

Donaghue, N. & Clemitshaw, A. (2012). 'I'm totally smart and a feminist…and yet I want to be a waif': Exploring ambivalence towards the thin ideal within the fat acceptance movement. *Women's Studies International Forum*, *35*(6), 415–425. https://doi.org/10.1016/j.wsif.2012.07.005

Ellison, N. B. & Boyd, D. M. (2013). *Sociality Through Social Network Sites*. (W. H. Dutton, Ed.) (Vol. 1). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199589074.013.0008

Faccio, E., Nardin, A. & Cipolletta, S. (2016). Becoming ex-obese: narrations about identity changes before and after the experience of the bariatric surgery. *Journal of Clinical Nursing*, *25*(11–12), 1713–1720. https://doi.org/10.1111/jocn.13222

Gamson, W. A. & Modigliani, A. (1989). Media Discourse and Public Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach. *American Journal of Sociology*, *95*(1), 1–37. https://doi.org/10.1086/229213

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience. Frame analysis: An essay on the organization of experience.* Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Gracia-Arnaiz, M. (2010). Fat bodies and thin bodies. Cultural, biomedical and market discourses on obesity. *Appetite*, *55*(2), 219–225. https://doi.org/10.1016/J.APPET.2010.06.002

Green, A. R., Larkin, M. & Sullivan, V. (2009). Oh Stuff It! The Experience and Explanation of Diet Failure. *Journal of Health Psychology*, *14*(7), 997–1008. https://doi.org/10.1177/1359105309342293

Gromowski, A. E., Cordeiro, S. N., Naves, N. T. & Carreira, C. M. (2016). Significados atribuídos ao comer em mulheres obesas que participaram de um programa para redução de peso TT - Meanings assigned to eating by obese women who participated in a program for weight reduction TT - Significados atribuidos al comer en mujeres. *Rev. SPAGESP*, *17*(1), 110–123. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5535398

James W.Tankard, J. (2001). The Empirical Approach to the Study of Media Framing, 111–121. https://doi.org/10.4324/9781410605689-12

Jane, M., Foster, J., Hagger, M., Ho, S., Kane, R. & Pal, S. (2018). Psychological effects of belonging to a Facebook weight management group in overweight and obese adults: Results of a randomised controlled trial. *Health and Social Care in the Community*, *26*(5), 714–724. https://doi.org/10.1111/hsc.12584

Magallares Sanjuán, A., Carbonero-Carreño, R., Ruiz Prieto, I. & Jáuregui Lobera, I. (2016). Beliefs about obesity and their relationship with dietary restraint and body image perception. *Anales de Psicología*, *32*(2), 349–354. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5443197

Moreno, B., Bellido, D., Sajoux, I., Goday, A., Saavedra, D., Crujeiras, A. B., & Casanueva, F. F. (2014). Comparison of a very low-calorie-ketogenic diet with a standard low-calorie diet in the treatment of obesity. *Endocrine*, *47*(3), 793–805. https://doi.org/10.1007/s12020-014-0192-3

O'Hara, L., & Taylor, J. (2018). What's Wrong With the 'War on Obesity?' A Narrative Review of the Weight-Centered Health Paradigm and Development of the 3C Framework to Build Critical Competency for a Paradigm Shift. *SAGE Open*, *8*(2). https://doi.org/10.1177/2158244018772888

Ourahmoune, N. (2017). Embodied transformations and food restrictions: The case of medicalized obesity. *Journal of Business Research*, *75*, 192–201. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.07.018

Putterman, E. & Linden, W. (2004). Appearance Versus Health: Does the Reason for Dieting Affect Dieting Behavior? *Journal of Behavioral Medicine*, *27*(2), 185–204. https://doi.org/10.1023/B:JOBM.0000019851.37389.a7

Reifegerste, D., Wasgien, K. & Hagen, L. M. (2017). Online social support for obese adults: Exploring the role of forum activity. *International Journal of Medical Informatics*, *101*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2017.02.003

Song, X., Liu, Y. H., Jin, J. & Zhao, J. (2018). Factors driving continued use of online health promotion competitions: Evidence from an online weight-loss community. *Online Information Review*, *42*(6), 802–820. https://doi.org/10.1108/OIR-02-2017-0047

Tian, Y. & Yoo, J. H. (2015). Connecting With *The Biggest Loser* : An Extended Model of Parasocial Interaction and Identification in Health-Related Reality TV Shows. *Health Communication*, *30*(1), 1–7. https://doi.org/10.1080/10410236.2013.836733

Van Gorp, B. (2007). The Constructionist Approach to Framing: Bringing Culture Back. *Journal of Communication*, *57*, 60–78. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00329.x

Wang, Y. & Willis, E. (2018). Supporting self-efficacy through interactive discussion in online communities of weight loss. *Journal of Health Psychology*, *23*(10), 1309–1320. https://doi.org/10.1177/1359105316653264

WHO. (2000). Obesity:preventing and managing the global epidemic. *World Health Organization-Technical Report Series*, 1–268. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)15268-3

WHO. (2018, Febrero 16). *Facts about overweight and obesity*. https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight Fecha de consulta: 15/05/2022

Wright, K. B. & Rains, S. A. (2013). Weak-Tie Support Network Preference, Health-Related Stigma, and Health Outcomes in Computer-Mediated Support Groups. *Journal of Applied Communication Research*, *41*(3), 309–324. https://doi.org/10.1080/00909882.2013.792435

Yan, L. L. (2018). Good Intentions, Bad Outcomes: The Effects of Mismatches between Social Support and Health Outcomes in an Online Weight Loss Community. *Production and Operations Management*, *27*(1), 9–27. https://doi.org/10.1111/poms.12793

SECCIÓN IV

EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN: NUEVAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

EL MODELO DIDÁCTICO: UN MARCO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

TERESA SUSANA VÁZQUEZ REGUEIRO
Facultad de Formación del Profesorado. USC

1. INTRODUCCIÓN

La pedagogía es, por definición, el estudio de la educación dentro de un marco sociocultural en el que otras disciplinas entregan su contribución para el entendimiento de los procesos que generan aprendizaje a partir de la enseñanza.

En este sentido, cobra una importancia fundamental el conocimiento de los modelos didácticos que rigen esos procesos pues, en el desarrollo de estos, se forman integralmente ciudadanos, utilizando discursos que responden a intereses sociales y políticos y que, por supuesto, persiguen un tipo de sociedad determinado.

El poder de la educación es indiscutible en la creación de micro y macro sociedades, así como su propia ausencia marca un modelo social determinado. A lo largo de la Historia, este es un hecho que se ha constatado. Por ello, la temática de este artículo pretende poner en valor la importancia del reconocimiento del propio modelo didáctico de cada docente, de cara a reconocer, también, la finalidad que tiene nuestra profesión en un mundo global y sus repercusiones en la creación de la sociedad en que vivimos.

En un primer acercamiento al concepto de modelo didáctico, conviene distinguirlo de lo que es la descripción de la práctica y de la pura teoría. Podemos observar que es una "teoría de las ciencias de la educación que sirve como modelo y análisis del actuar didáctico en el contexto escolar como extra-escolar", por ello, procuran "aclarar las condiciones, las posibilidades y los límites del proceso, considerando tanto aspectos

teóricos como práctico-metodológicos" (Torres Maldonado y Girón Padilla, 2009, p. 39).

Es difícil imaginar un profesorado capaz de utilizar un modelo puro, los anteriores autores definen como válida la combinación de varios de ellos en función de la realidad en que se aplican, a pesar de que, obviamente, las elecciones personales, basadas en la propia filosofía, la propia formación y la intencionalidad de la educación que se basa en ellas confiere a cada docente un estilo que, por supuesto, está marcado por un modelo didáctico más que por otros.

> No podía ser de otra manera ya que ni en el universo del conocimiento pedagógico —y mucho menos aún en la práctica educativa— existen compartimentos estancos configurados en función de supuestos paradigmas excluyentes entre sí. Eso sólo existe en ciertas aproximaciones apriorísticas, academicistas y simplemente especulativas más empeñadas en cuadricular las cosas que en comprenderlas tal y como son (Trilla Bernet, 2001, p. 13).

En la introducción de su escrito, Trujillo López (2017), sitúa al lector en un cruce de cuestiones, la primera de las cuales, hace referencia a cómo aprenden las personas. De aquí, ineludiblemente, a la segunda, que hace referencia a la forma más apropiada para aprender. Después lleva al lector a reflexionar sobre el misterio al que se enfrenta el docente en su acción sobre el aprendizaje de su alumnado. En esa misma introducción ya afirma que "hay múltiples teorías para explicar la forma cómo el ser humano aprende y cómo aplica ese aprendizaje para la transformación de su entorno, de igual manera hay varios paradigmas de aprendizaje" (Trujillo López, 2017, p. 6) en una clara invitación a reflexionar sobre los conceptos modelo, paradigma y teoría de aprendizaje.

En las próximas páginas, asistiremos a la descripción de una investigación sobre la percepción que los futuros docentes tienen sobre su modelo didáctico, así como a la discusión de los resultados obtenidos en el formulario en que se basa, centrándonos, especialmente, en el lugar que, en esos modelos, ocupa la interrelación personal y la comunicación como entorno favorecedor del aprendizaje.

2. OBJETIVO

No hay mejor lugar para reflexionar sobre la propia docencia que en el lugar en el que se aprende a ser docente.

La situación privilegiada de formar parte de la Facultad de Formación del Profesorado, en Lugo (USC), nos facilitó el acceso a la población y decidimos procurar la reflexión compartida con los estudiantes y recientemente graduados, a través de su propia percepción, para conocer la prevalencia del modelo didáctico que sustenta su praxis docente.

Esta fue la base para la investigación que en estas páginas se describe y que forma parte de una de mayor envergadura, a la que aporta conclusiones pertinentes, en relación con su compromiso con la innovación, calidad educativa y propia filosofía de la docencia. Sin duda, un

> campo problemático abierto a la reflexión y comprometido con los verdaderos procesos e inquietudes tanto del acto de enseñanza-aprendizaje, como de los ecosistemas institucionales, los agentes participantes, la intercultura y su incidencia real en las tareas formativas y las comunidades en el camino de un desarrollo integral sustentable y humano (Medina y Salvador, 2009, p. 86)

3. MODELOS EDUCATIVOS

El estado de esta cuestión nos obliga a reflexionar sobre el propio concepto de Modelo educativo y completar este con una clasificación que responde a los intereses de esta investigación. Esta clasificación se centra en el agrupamiento de varios modelos en tres categorías con un afán simplificador para el potencial lector.

3.1. Qué es un modelo didáctico y cuál es la pertinencia de su identificación

Un modelo didáctico es una representación clarificadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Conocer cuál es el modelo en que un docente se apoya, propicia la mejora de su práctica pues somete a reflexión la interacción e interdependencia de los factores que en esa práctica influyen. (Medina y Salvador, 2009)

De un modo más simple, los modelos pueden ser definidos como "intentos sistemáticos por ofrecer una respuesta general acerca de cómo debería realizarse" el proceso de enseñanza y aprendizaje, implicando "algún tipo de generalización" (Feldman, 2010, p. 20).

Parece relevante, para un docente, ser conocedor de cuál es la filosofía que rige su praxis, de cara a optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente, teniendo en cuenta que la magia que favorece la apropiación del conocimiento va a depender en gran medida de ello, igual que de la construcción específica de situaciones de aprendizaje que, de cada modelo, deriva.

Aparte de lo anterior, existen motivos que nos llevan a afirmar que, como dice Feldman (2010), es preciso plantearse que un docente no puede, sólo, dominar la materia que imparte, necesita, también, una competencia que supere esa materia y que le permita ayudar a convertirla en conocimiento en las demás personas. Entre esos motivos, destaca, este autor, los siguientes:

- Procurar una enseñanza de calidad, requiere "cierta reflexión particular para producir la versión del conocimiento que se ofrecerá" (p.17), algo para lo que no dota la propia materia enseñada: La Física, por ejemplo, como cuerpo de conocimiento, no incluye el modo en que ha de ser enseñada.

- El docente lo es porque su alumnado así lo reconoce; los niños llegan al conocimiento por muy diversos caminos, todos ellos personales, individuales, diversos. Para ayudar en su recorrido, el profesor precisa de métodos e instrumentos que le ayuden a transmitir la materia que conoce, procurando, pedagógicamente, planificarlos y guiar a sus alumnos en su aprendizaje: El docente no sólo debe "saber" sino "saber hacer".

- El tercero de los motivos que vamos a destacar, entre los que el autor define, tiene que ver con el objeto último de la educación institucional, algo que, por supuesto, no sólo es enseñar contenidos, tiene que ver con organizar su currículum, administrar el centro educativo, colaborar, decidir sobre la

importancia de su materia en la formación integral de su alumnado… Esta competencia profesional tampoco viene definida en el corpus teórico de la materia que el docente imparte.

Es el momento de interrogarnos sobre qué aportan los modelos didácticos en esa optimización. La respuesta indica que los modelos disponen de una doble vertiente, que les da un "carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas, a la vez que su visión de post-acción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica". (Medina y Salvador, 2009, p. 61). Así, conocer cuál es el modelo didáctico que predomina en la acción docente supone un momento previo de diseño y un momento posterior de retroalimentación. La combinación reflexionada de ambas vertientes asegura el control sobre gran parte de los factores que han de tenerse en cuenta de cara a mejorar la enseñanza y el aprendizaje que de ella deriva.

3.2. Identificación del modelo didáctico

Siguiendo a Feldman (2010) el modelo que subyace a la labor docente y de aprendizaje, puede ser muy variado y descansar en diferentes pilares, así, habrá docentes que procuren el "control" de las variables, para asegurar un aprendizaje más efectivo, mientras que otros se centren en la interacción como fuente de aprendizaje, e incluso, podemos hablar de quienes prefieran crear situaciones en las que el discente interaccione con el propio conocimiento para apropiarse de él.

Ahondan en esta idea otros autores, que afirman que hay varios modelos, que no son excluyentes, y que, en realidad, se definen en función de tres elementos (Torres Maldonado y Girón Padilla, 2009):

- El profesorado: con sus características personales y su competencia profesional.
- El alumnado: con todas sus características individuales, motivacionales, sociales y de desarrollo.

- El currículo: con los contenidos cognitivos, procedimentales, actitudinales, de habilidades, metodología, medios y evaluación.

Aparte de estos tres elementos, existen factores que, siguiendo a los mismos autores, también afectan a su desarrollo e interacción. Se refieren a:

- Factores en el nivel macro: como la propia sociedad y su cultura, el sistema educativo, el currículo oficial y sus características en función del país/autonomía o el propio sistema de formación docente, entre otros.
- Factores en el nivel micro: como el ambiente natural y social del alumnado y profesorado, la infraestructura educativa, la organización del centro educativo y de la propia aula.

En este estudio agruparemos los diferentes modelos en tres grandes categorías de modelos didácticos, en función del pilar en el que se apoyan. De ellos, nos ocuparemos en las siguientes líneas.

3.2.1. Modelos centrados en el profesor y su enseñanza (en adelante, MCP)

a) Características generales:

En este modelo, el profesor rige todo el proceso, transmitiendo la información que ha de aprenderse, así como los valores sociales, todo ello debe ser aceptado y aprendido de forma acrítica. Se aprecia una línea vertical en la distribución de las responsabilidades, siendo, la del alumnado, ser capaz de desarrollarse en un mundo productivo futuro.

La metodología es la propia de la clase magistral, con una exposición que establece los contenidos a aprender, en ocasiones, a través de repetición de ejercicios, memorización y repaso.

b) Los protagonistas:

Podríamos decir que se trata de un profesor competente, que decide y transmite con autoridad, persiguiendo el dominio de "ese" conocimiento. A su vez, el alumno, recibe y reproduce, sin creación ni crítica

valorada, persiguiendo dominar las tareas propuestas, cuyo producto es individual, observable y medible.

El currículum está compuesto por informaciones, normas y contenidos técnicos, social e históricamente aceptados, ordenados según una complejidad progresivamente creciente.

c) Las relaciones:

La participación que se solicita del alumno es sólo la de elaborar respuestas, que han de ser idénticas o muy semejantes a las esperadas.

El estilo de comunicación es "dirigista": el emisor principal es el profesor, el alumno, receptor sumiso, mantiene una relación que, obviamente, es desigual.

La motivación suele ser el refuerzo y el control, que se obtienen después del entrenamiento.

d) Los resultados:

La evaluación, predominantemente sumativa y cuantitativa, persigue la constatación de la acumulación de conocimiento en forma de contenido y productos finales observables. El instrumento más representativo es el examen.

3.2.2. Modelos centrados en el alumno y su aprendizaje (en adelante, MCA)

a) Características generales:

La misión última de estos modelos es la formación de ciudadanos libres y auténticos, preferiblemente, con un alto desarrollo intelectual. Su preocupación la libre formación de los niños desde sus propios intereses y a su ritmo. Mientras, el profesor se convierte en facilitador.

La metodología procura la globalización y experimentación, como lo es la propia vida y la clave de la motivación. Cada nuevo conocimiento debe apoyarse en el conocimiento anterior.

b) Los protagonistas:

El profesor crea situaciones para que el alumnado experimente con el conocimiento siguiendo su propia iniciativa, ayudándolo a generar su propio conocimiento, comprometiéndolo en el diseño y en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, el estudiante es el centro sobre el que gira toda la actividad, dueño de su experiencia y de los escenarios en que ocurre que, además, son sociales.

El currículum, aquí, da importancia a los procesos antes que a los contenidos y siempre debe estar vinculado a la vida y a la experimentación a través del contacto directo con el medio. Se ordenan de forma jerárquica, que va de lo cercano (y concreto) a lo lejano (y abstracto).

c) Las relaciones:

Son clave: se trata de un modelo social, que se centra en el empoderamiento del alumno en su entorno natural y social. Por ello comienzan a ser fundamentales los trabajos cooperativos y colaborativos en detrimento de las posturas más individualistas, aunque, en todo momento, la unidad de aprendizaje es el individuo.

d) Los resultados:

Por todo lo descrito en párrafos anteriores, la evaluación deja de ser competitiva, como en el primer modelo, procurando una visión integral que ya da la importancia que merecen a los procesos de aprendizaje de cada caso, pues son crecimientos personales lo que se valora.

3.2.3. Modelos centrados en el proceso contextualizado de enseñanza y aprendizaje (en adelante, MCC)

a) Características generales:

Estos modelos buscan el desarrollo integral de las personas, incluyendo sus intereses, pero también el del entorno que, por la apropiación de la cultura, se emancipa. Persigue la formación de un individuo con capacidad de razonamiento crítico y de creación del conocimiento, competente para resolver problemas sociales y mejorar su ambiente.

Presentan la escuela como transformadora de la sociedad y de su entorno.

b) Los protagonistas:

La exposición deja paso a la interacción docente/discentes, en un acompañamiento de orientación, organización, asesoramiento… que propicia la reflexión y el análisis de un alumnado que debe comprometerse con su comunidad, mediante la acción sobre ese grupo social, desde el aula.

Respecto del currículo, está compuesto por contenidos científicos, técnicos, culturales, que dotan a quien los tienen de la capacidad de acción consciente y crítica en el entorno, en el que, ineludiblemente, hay que tomar decisiones. Une cognitivo y afectivo, como lo hacía el modelo anterior, en una proyección humanista.

c) Las relaciones:

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo, cobra importancia la participación del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social.

En este contexto, la comunicación es democrática, con participación dialógica, siendo la esencia del aprendizaje, que se centra en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

El profesor, con su metodología, presenta problemas cotidianos para trabajar sobre ellos y extraer conocimientos mediante el diálogo, la reflexión crítica y la colaboración, lo propio de una práctica social.

d) Los resultados:

Se valoran los procesos que conducen a los productos finales, evaluando las necesidades que cada alumno debe resolver para llegar al final de estos, dotándoles de aquello que precisan para esa transformación personal, de la comunidad, del entorno.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo para cumplir con el objetivo descrito, y en ella podemos diferenciar las siguientes fases:

4.1. Construcción del cuerpo teórico.

Sin duda, en una materia como la que nos ocupa, se hizo precisa la revisión bibliográfica de cara a sentar una base sobre la que construir el formulario y analizar sus resultados. La elaboración de las conclusiones parte, por supuesto, de los preceptos allí recogidos.

4.2. Construcción del cuestionario.

Decididas las características propias de cada grupo de modelos, construimos el formulario, que pretendía conocer cuáles eran las percepciones que el alumnado y los recientemente graduados en Formación del Profesorado de la Facultad de Lugo tenían sobre el modelo teórico que regía su práctica docente.

FIGURA 1 *Formulario web enviado a los alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado participantes.*

Fuente: Elaboración propia. Disponible en https://cutt.ly/KFcJLFF

El cuestionario tiene 9 secciones, la primera de las cuales es para recoger información sobre el participante. En los ocho restantes, el participante

debe elegir uno de los ítems de entre los tres que se ofrecen y que identifican a uno de los tres grupos de modelos que se explicitan en apartados anteriores.

El tiempo estimado para la respuesta completa del formulario ronda los 10 minutos.

4.3. Recogida de información.

La fase siguiente fue la recogida de información. Para ello, el cuestionario se colgó en red y se envió a la población previamente contactada, alumnado de 3º y 4º de Educación Infantil y Primaria de la materia Tutoría y Orientación Educativa, así como del Doble Grado E.I. /E.P. y de las materias de la Mención de Dirección de Centros, asimismo, a recientemente titulados que habían cursado estas materias, mediante invitación personal, para que lo cubriese. Este proceso se prolongó durante tres semanas del mes de marzo y abril de 2022.

Según los resultados, podemos afirmar que la muestra está formada por una mayoría de mujeres (83%) y se distribuye, también mayoritariamente, entre alumnado de E.I. (50%), E.P. (25%), Doble grado E.I./E.P(11%) y un 14% restante, formado por profesores noveles de ambos grados.

Analizada la correlación con los datos, en ningún caso esta disparidad en el género alcanza valores que puedan ser significativos.

4.4. Codificación y estudio de los datos.

A partir de ese momento comenzó el proceso de codificación y manejo de programas estadísticos para el estudio de la información obtenida.

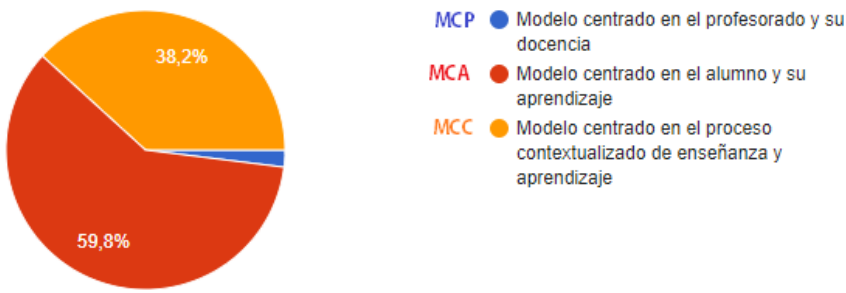
El número total de personas que respondieron a la encuesta fue de 202 y, revisados los datos, no fue preciso eliminar a ningún participante en el proceso de depuración, ya que se comprobó que cumplían con los requisitos de partida, previamente seleccionados, y no existían respuestas duplicadas o inconsistentes.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. RESULTADOS

Antes de iniciar el formulario en sí, se solicitaba a los participantes que identificasen su modelo didáctico predominante, así, casi el 60% de los encuestados se decantaban por el grupo de MCA, tal y como muestra la Figura 2. Veremos, en adelante, que esta primera aproximación no se mantiene en los resultados obtenidos en las siguientes preguntas, pues, en algunos factores de los estudiados, hay una clara preferencia por los MCC.

FIGURA 2. *Percepción de los participantes sobre el propio modelo didáctico.*



Fuente: Elaboración propia

El formulario está dividido en cinco aspectos a valorar, con un número variable de ítems. Todos ellos tienen tres posibles respuestas, cada una de las cuales identifica, como hemos dicho, un grupo de modelos (MCP, MCA, MCC):

- Finalidad de la escuela
- Modo de programación y diseño de tareas
- Intervención en aula
- Modo de evaluación
- Organización del espacio

En la Tabla número 1 se incluyen todos los ítems con las frecuencias que superan el 60% de las respuestas y, también, las que son menores al 10% para facilitar la comprensión global de los resultados. Igualmente, se marcan en color aquellos ítems y grupos de ítems (aspectos a valorar) que se relacionan con cada uno de los grupos de modelos.

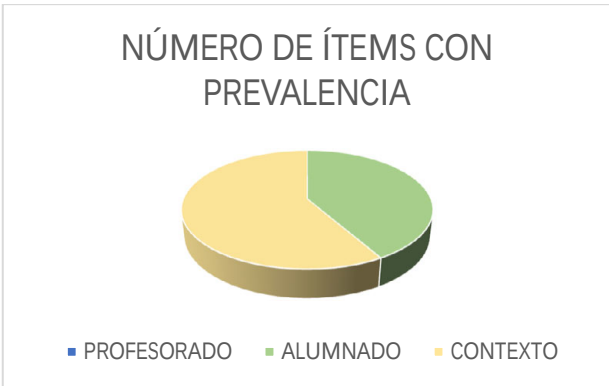
***TABLA 1**. Ítems con frecuencias por factor analizado*

Ítem nº	Modelos centrados en el profesor y su enseñanza MCP		Modelos centrados en el alumno y su aprendizaje MCA		Modelos centrados en el proceso contextualizado de enseñanza y aprendizaje MCC	
	Presencia	Frecuencia <=10%	Presencia	Frecuencia >=60%	Presencia	Frecuencia >=60%
Cómo es la escuela y cuál es su finalidad						
1	X	2	X		X	
2	X	5	X	86	X	
Cómo se programa y diseña la docencia/aprendizaje						
3	X	1	X		X	80
4	X	1	X		X	
5	X	3	X		X	
6	X	10	X	61	X	
7			X	69	X	
8			X	60	X	
Cómo es la intervención del profesorado/alumnado						
9	X	4	X		X	
10	X	5	X		X	73
11			X		X	75
12	X	1	X		X	62
Cómo es la evaluación						
13	X	2	X	65	X	
14			X		X	79
Cómo se gestionan los espacios						
15	X	1	X		X	85
16	X	1	X		X	97

Fuente: elaboración propia

En un primer análisis podemos afirmar que, tal y como se anunciaba en esa primera aproximación sobre la percepción del propio modelo didáctico, si bien hay representación de los MCP, esta es mínima, alcanzando, como máximo, un porcentaje de respuesta del 9.9% en el ítem que se refiere al estilo de programación. En el resto de las cuestiones, es inexistente o prácticamente inexistente, repartiéndose con frecuencias variables, los ítems entre los MCA y los MCC.

***FIGURA 3**. Número de ítems con prevalencia según el grupo de Modelos Didácticos estudiados.*



Fuente: Elaboración propia

Continuando con ese primer análisis, podemos ver que, en 4 de los 16 ítems incluidos en el formulario, hay un porcentaje de respuesta equilibrado entre las opciones de MCA y MCC. Estos ítems están repartidos en todos los aspectos estudiados, excepto en el que se refiere a la gestión del espacio educativo.

En los 12 ítems restantes, se da una mayor preferencia por las características de los MCC (7 ítems) sobre los MCA (5 ítems). Las diferencias más marcadas entre estos grupos de modelos vendrán en:

- La relevancia de los MCC es clara en:
    - La organización del espacio: abogan por la apropiación del contexto próximo como escenario de aprendizaje y a las organizaciones fluctuantes de aula para favorecer ese

aprendizaje, siempre predominando la interacción social.

  - La intervención del alumnado, que se aprecia en todas las fases del aprendizaje, en la selección y resolución de situaciones problemáticas, en comunidad, con un producto final socialmente relevante, más que con productos individuales que satisfagan los intereses particulares.
  - La finalidad de la programación y diseño de la enseñanza y aprendizaje, que está en relación con la apropiación del entorno en circunstancias sociales.

- La relevancia de los MCA es clara en:
  - La finalidad última como docentes en el sistema educativo, que se percibe como la formación integral del alumnado, frente a opciones relacionadas con el poder transformador de la escuela.
  - La programación, que es secundaria, tras la preocupación de atender a los intereses particulares del alumnado.
  - El tipo de tarea que se programa, donde eligen la experimentación dentro del aula, antes que la apropiación del entorno.

5.2. DISCUSIÓN

Llega el momento de retomar el análisis desde la propia complejidad de los resultados, parece clara la superación de los MCP, más ligados a la escuela tradicional, transmisora de conocimientos. En un mundo global, diverso, lleno de enigmas y con la necesidad de cambios a velocidades hasta ahora desconocidas, no parece lógico seguir educando con modelos decimonónicos en escuelas decimonónicas. Nuestro alumnado universitario, futuros docentes, así lo entiende y así parece estar conformando su praxis, superando el modelo.

> asentado-denominado tradicional, entre las características del cambio se señalan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la autonomía y la libertad individualizada que ha ser promovida y respetada ante el énfasis anterior en la materia y el predominio del docente con su discurso verbal y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos. (Medina y Salvador, 2009, p. 62)

Luego, como se justificaba en el marco teórico, construyen su docencia con modelos que se combinan y complementan, a veces más centrados en el alumno y a veces más preocupados por el contexto histórico, cultural y social. Es por ello que, tal y como vaticinaban, las respuestas estarían demostrando que los MCA y los MCC son los protagonistas de este análisis.

En atención a los factores estudiados, nos gustaría recalcar que, dados los resultados:

- La *finalidad de la escuela* es diferente según se refiera a la institución o al papel individual del docente. Existe en el primer caso, una interpretación más holística, aproximada a la transformación social más propia de los modelos ecológicos, encuadrados en los MCC. Si la interpretación se circunscribe al docente, la aproximación tiende a la cercanía y se centra en el desarrollo personal del alumno, en una clara alusión a los MCA.
- *Modo de programación y diseño de la tarea*: Aunque está en concordancia mayoritariamente con los MCC, es cierto que el protagonismo del alumno, independientemente de que se refiera al MCA o al MCC, es un hecho constatable en los resultados obtenidos. Debemos hablar de la educación integral, en la que tiene sentido "el intelecto" pero también "las emociones del niño" "Se trata de tener en cuenta la naturaleza y el ritmo propios del niño, y el objetivo declarado por los pedagogos de nueva educación es cohesionar la educación y la vida" (Wagnon, 2018, p. 29). Las tareas, así planificadas, persiguen la colaboración que conduce a la mejora de la comunidad utilizando "la docencia y el enfoque de indagación – compartido que

transforme y mejore la comunidad" (Medina y Salvador, 2009, p. 69).

- *Intervención en el aula y en el contexto*: Sin duda, hemos avanzado hacia los modelos comunicativos-interactivos que dejan atrás al MCP, apropiándose de una

- práctica transformadora que utilice el discurso como base de la interacción docente-discente y que en el desarrollo de la tarea instructiva aplique los componentes del modelo, logrando un discurso empático, clarificador y fluido, mediante el que docente y estudiantes construyen un clima social favorable al aprendizaje (Medina y Salvador, 2009, p. 67).

- *Modo de evaluación*: Requiere una mención especial el hecho de que, quizá como ocurría con la finalidad de la escuela (o precisamente por ello), se produce la dualidad entre la interpretación de los MCA y los MCC. Si bien se destaca la necesidad de evaluar el crecimiento personal de cada uno de los alumnos (MCA), también se hace referencia a la necesidad de valorar los productos finales socialmente relevantes (MCC), en detrimento de posturas más individualistas y próximas a los MCP. En una primera lectura, esto puede suponer una ligera contradicción. También es cierto que, en un análisis más completo, y en positivo, la combinación de ambas daría lugar a una evaluación que tiene en cuenta al individuo, pero en su desarrollo dentro del marco sociocultural en que se desenvuelve. Es decir, un espacio educativo en el que caben todos. Se acerca así al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que "parte de que la variabilidad es la regla, no la excepción", basándose en que la variabilidad tiene la "finalidad de diseñar en función de ella, de personalizar el aprendizaje" (Elizondo, 2020, p. 51).

- *Respecto de la organización del espacio*, parece que hay una clara asunción de los modelos centrados en el contexto de cara a apropiarse del entorno y a buscar la solución de problemas sociales, en un acercamiento a los modelos ecológicos que presentan una escuela "en directa relación con la comunidad, sus necesidades e intereses cotidianos, bajo una visión de trascendencia social" (Suárez, 2000). Esto ocurre en aulas (y centros

educativos) que mantienen un flujo vivo con la comunidad en que se asientan, centros de puertas abiertas, que creen en la transformación que deriva de la educación. Y ello no encaja en estructuras espaciales rígidas ni en posiciones polarizadas de escucha – habla, sino en estructuras cambiantes que permiten diferentes tipos de trabajo en aula. Los espacios educativos de hace décadas ya no sirven al alumnado y sus funciones de la actualidad. El sistema de aprendizaje ha cambiado, las competencias que precisan los niños, ahora, son diferentes y la diversidad impregna acciones y desempeños… por ello, Oblinger (como se citó en Bannister, 2017) llega a afirmar que "los espacios en sí son agentes del cambio. Cambiando los espacios se cambiará la práctica" (Bannister, 2017, p. 6).

5. CONCLUSIÓN

Nuestro objetivo era descubrir la percepción del alumnado consultado sobre su propio modelo didáctico.

Si bien es cierto que la población es escasa y localizada, lo que supone, sin duda, un límite a la generalización es igualmente cierto que tiene una característica que puede servir como un marcador temporal: su formación está localizada entre los años 2018-2022. Un momento en el que se han producido hechos importantes en educación: las modificaciones legislativas (aprobación de la LOMLOE y de numerosos decretos en educación) y las vivencias (y aprendizajes) derivados de una pandemia que puso el foco en nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje han marcado a esta generación de docentes. Esto los hace especialmente interesantes de cara a ver cuáles son sus filosofías profesionales.

Los modelos didácticos, como se ha señalado, permiten comprender cómo se enseña y se aprende, a fin de que "el profesorado, como principal responsable" asuma su docencia aplicando "las teorías y modelos más coherentes con su visión del saber, la sociedad y los desafíos de las comunidades educativas y ciudadanas, atentos a la generación de modelos de desarrollo humano y socio-transformadores" (Medina y Salvador, 2009, p. 42).

– Siguiendo a estos autores, no podemos olvidar la realista circunstancia de pluralidad y multiculturalidad que obliga al sistema educativo a abrirse a nuevas realidades identitarias que, al igual que en la propia sociedad, aparecen en la microesfera del aula y del colegio. Esto obliga, necesariamente a enfocarnos sobre nuevos modelos comunicativos (aquellos que están presentes en los MCA y en los MCC) y a nuevos modelos de trabajo, respetuosos con la personalización y con la transformación social que puede erigir a la escuela como una institución intercultural para la paz. "Esta escuela requiere emerger y completar el modelo socio-comunicativo con los más amplios y expresivos modelos ecológico-contextuales, que parten del papel del medio en la acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos" (Medina y Salvador, 2009, p. 67). Y esto ocurre en una clara separación entre los modelos más sociales y comunicativos, sobre el modelo más tradicional de transmisión de información. Algo que es deseable y que se alinea con otros

> protagonistas de la educación (…) que exteriorizan su impresión de que la enseñanza tradicional o clásica se encuentra desfasada con respecto a la evolución de la sociedad (…) Evaluaciones internacionales como el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) destacan el éxito de modelos diferentes que privilegian otras maneras de concebir la educación (Wagnon, 2018, p. 24).

Parece, entonces, que las nuevas generaciones de docentes están comprometidas con este cambio en la educación, procurando partir de los intereses de la comunidad, representados en los intereses de los niños, para, precisamente, conducirlos a la creación de sus propios conocimientos y de la optimización de sus competencias en un modelo cuyo objetivo, "es cohesionar la educación y la vida" (Wagnon, 2018, p. 29).

6. REFERENCIAS

Bannister, D. (2017). *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos.* Bruselas: European Schoolnet.

Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad.* Barcelona: Octaedro.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (Segunda ed.). Madrid, España: Pearson Educación.

Suárez, M. (2000). *Acción Pedagógica*, 42-51.

Torres Maldonado, H. y Girón Padilla, D. (2009). *Didáctica General.* San José: CECC/SICA.

Trilla Bernet, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Graó.

Trujillo López, L. M. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas.* Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.

Wagnon, S. (2018). *Las pedagogías alternativas.* Barcelona: Plataforma Editorial.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DOCENTES VINCULADAS CON LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha propiciado que las instituciones universitarias europeas se enfrenten a diversos cambios relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, de índole estructural referidos a los planes de estudio universitarios y cambios en la profesión docente. Se implementa el modelo de formación en competencias y con ello, se evidencia la necesidad de promover reflexiones profundas sobre las metodologías de enseñanza y prácticas educativas que fomenten el desarrollo de determinadas competencias que debe de adquirir el alumnado universitario para su futuro desempeño profesional, propuestas que continúan aun siendo objeto de análisis de diversas investigaciones, por los desafíos que comportan tanto a nivel de investigación como de la transferencia a la práctica docente (Cacheiro-González et al., 2020; Jerónimo-Arango et al., 2020; Neira-Piñeiro et al., 2018).

Referente a las competencias profesionales docentes se evidencia un amplio bagaje sobre su concepto y las diversas clasificaciones propuestas por distintos autores (Cano, 2009; Neira-Piñeiro et al., 2018; Zabalza, 2006), así como las implicaciones derivadas como que el docente disponga de formación psicopedagógica y determinadas competencias profesionales y personales para su práctica docente en el aula (Cano, 2009).

Se vislumbra que las tipologías de competencias tanto genéricas como específicas que se han demostrado al respecto se sustentan en la competencia comunicativa como elemento primordial (Neira-Piñeiro et al., 2018), pudiendo otorgar a esta competencia una perspectiva más general en la que se incluya la competencia lingüística y la capacidad de usar adecuadamente diversos lenguajes, tanto verbales como no verbales (Reyzábal, 2012). Así como destacar que de acuerdo con las competencias de índole genérico se encuentran habilidades de comunicación oral y escrita, análisis de información y conocimiento de idiomas (Clemente-Ricolfe y Escribá-Pérez, 2013).

El alumnado en formación inicial docente ha de ser competente en el uso de recursos comunicativos de carácter oral como escrito, de hecho, aludiendo a las habilidades de escritura se presentan como parte fundamental del desempeño docente ya que estimula el análisis crítico entre otros factores (Cacheiro-González et al., 2020; Melguizo-Moreno y Gallego-Ortega, 2020).

La formación en competencias comunicativas se configura como elemento clave en el desarrollo del futuro profesional docente siendo una temática de actualidad por promover la adquisición de diversos saberes, destrezas, así como valores en determinados contextos (Cacheiro-González et al., 2020; Melguizo-Moreno y Gallego-Ortega, 2020).

Diversos estudios concuerdan en la necesidad de formación mediante la puesta en práctica de metodologías de enseñanza que favorezcan el desarrollo de las competencias comunicativas, reflexionado sobre los cambios que se tienen que producir en cuanto a la metodología de enseñanza adaptándola a los nuevos retos que plantea la sociedad actual, atendiendo a que los roles tanto del profesorado como del alumnado tienen que modificar su percepción sobre los procesos de enseñanza – aprendizaje (Boillos-Pereira, 2020; Cacheiro-González et al., 2020; López Gil y Fernández López, 2019; Melguizo-Moreno y Gallego-Ortega, 2020; Sosa Díaz y Valverde Berrocoso, 2020).

Los planteamientos que se han realizado relativos a la adquisición de competencias en el ámbito educativo, resaltando el interés que promueve el aprendizaje del inglés como segundo idioma, atendiendo a que

las economías cada vez son más globales y están interconectadas entre sí, se constata que si el ámbito universitario tiene que capacitar al alumnado para su futuro profesional, debe atender a dotarlo de aquellas habilidades que favorezcan su inclusión en un mercado laboral cada vez más competitivo (Nurutdinova et al., 2017; Tleubay et al., 2020).

Se ha constatado que la vinculación de las metodologías de enseñanza tradicionales en el aprendizaje del idioma de inglés tiene un carácter negativo en la formación de habilidades comunicativas en este idioma, así como se subraya una carencia en el alumnado universitario de pensamiento crítico y de resolución de problemas (Nurutdinova et al., 2017). Por el otro lado, se realza que la escritura de textos académicos universitarios dota de competencias cognitivas y lingüísticas, así como de análisis crítico (Arroyo González et al., 2021; Boillos-Pereira, 2020).

De este planteamiento también se desliga la importancia de la formación digital del futuro alumnado universitario para gestionar la difusión del conocimiento científico utilizando las TIC (Álvarez-Arregui et al., 2017; Arroyo González et al., 2021).

2. OBJETIVO

El objetivo del presente estudio es analizar las publicaciones científicas sobre las competencias comunicativas del docente vinculado con las metodologías de enseñanza en el ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación ha seguido la metodología de una revisión sistematizada de la literatura científica, sustentada por el framework SALSA: Búsqueda, valoración, síntesis y análisis de la información (Codina, 2018), proporcionando así rigor metodológico a la presente revisión, junto con diversos criterios en base al protocolo Prisma (Moher et al., 2009; Page et al., 2021; Sánchez-Meca y Botella, 2010).

3.1. Búsqueda

De acuerdo con el protocolo Prisma (Moher et al., 2009; Page et al., 2021; Sánchez-Meca y Botella, 2010), se obtuvieron datos referentes a los países en los que se estudiaba la temática, la base de datos analizada, los idiomas seleccionados, el número de artículos publicados y la evolución en función del tiempo de la temática expuesta. Se procedió a tomar decisiones para delimitar los descriptores utilizados en la búsqueda de la literatura científica, los criterios de inclusión y exclusión empleados, y la definición de la ecuación de búsqueda mediante la utilización de un operador booleano.

La base de datos Scopus se seleccionó bajo el criterio del impacto de sus publicaciones y la relevancia en el ámbito educativo. Los descriptores clave utilizados en el presente estudio han sido seleccionados de los Tesauros de Eric y del Tesauro de la Unesco, y corresponden a "communicative competence", "methodology" y "higher education". Posteriormente para delimitar la ecuación de búsqueda, las palabras clave se vincularon con el operador booleano "and", con lo que se configuró de la siguiente forma: "TITLE-ABS-KEY ("communicative competence") AND ("methodology") AND ("higher education")", cuyo dominio de investigación fue Ciencias Sociales, como filtro de búsqueda dentro de la propia base de datos, Scopus.

Los hallazgos que se encontraron referentes a la base de datos Scopus para "communicative competence" un n=3.243 resultados, para "methodology" un n=3.262.526 resultados y, para "higher education" un n=169.414 resultados. Se consideró la utilización de "methodology" y "higher education" como palabras clave por su carácter más general y que podría aportar resultados más amplios sobre la temática.

Se delimitaron los criterios de inclusión y exclusión en la búsqueda de la literatura científica realizada, que a continuación se detallan.

En cuanto a los criterios de inclusión se delimitaron aquellos estudios científicos que se encontraran a partir de la ecuación de búsqueda con las palabras clave del estudio; los tipos de documentos (artículos científicos); de acceso abierto; no se delimitó un periodo de tiempo determinado para poder obtener una visión más general sobre la temática

planteada, teniendo vigente que la presente revisión se realizó en marzo del 2022; en la base de datos seleccionada (Scopus); en los idiomas (inglés y español); y, cuyo objeto de estudio principal sea similar que la presente investigación.

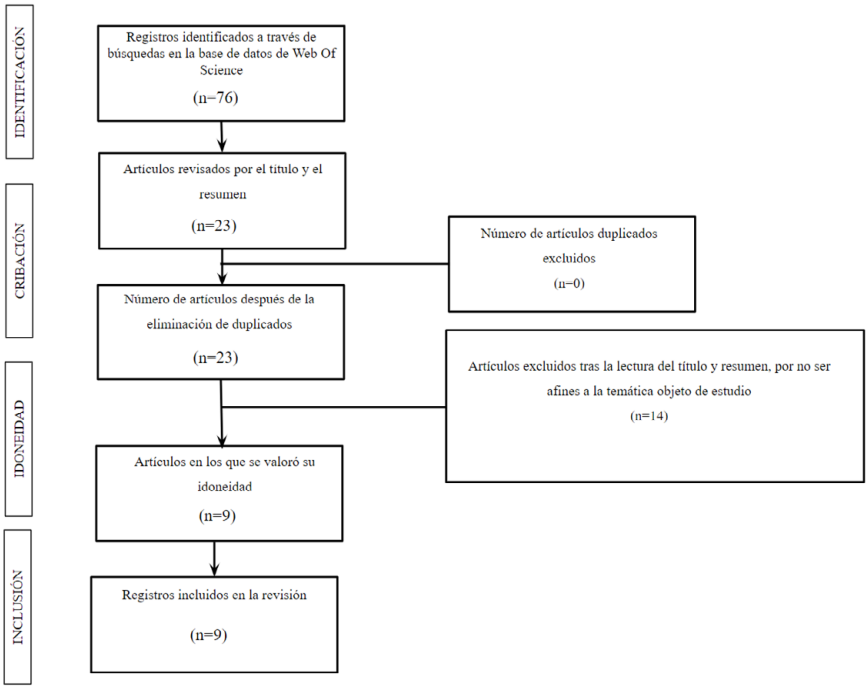
De acuerdo con los criterios de exclusión fueron aquellos estudios científicos que no sean del tipo de documento seleccionado (artículos científicos); que no estuvieran en los idiomas seleccionados (inglés y español); no fuesen de acceso abierto; no fuesen considerados relevantes en el ámbito; y, por último, de otras bases de datos no seleccionadas en la presente investigación.

3.2. Valoración

Con la ecuación de búsqueda seleccionada se identificaron un total de 76 resultados, de los cuales, tras la cribación mediante los criterios anteriormente mencionados de inclusión, se encontraron un total de 23 resultados, y posteriormente mediante el análisis del abstract se incluyeron un total de 9 artículos para su análisis.

En la Figura 1 se observa el proceso seguido para la inclusión y valoración de los artículos científicos incluidos en el presente estudio, se realizó siguiendo el protocolo Prisma (Moher et al., 2009), diferenciado en cuatro fases (identificación, cribación, idoneidad e inclusión).

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo en base al protocolo PRISMA*



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio que se presentan, en una primera revisión se realizó la síntesis en la que se obtuvieron datos en función del autor/a, el año de publicación del artículo científico, el país donde se ha desarrollado la investigación, el idioma de publicación, la metodología e instrumentos analizados y el tamaño de la muestra de los artículos científicos seleccionados. Posteriormente se realizó un análisis en cuanto a la producción diacrónica, a las fuentes de procedencia de los artículos científicos publicados y a los descriptores asociados a la temática presente.

4.1. Síntesis

Para la síntesis del presente estudio, se presenta la Tabla 1 que muestra los datos extraídos de los artículos analizados en función del autor/año, del país, del idioma de publicación, de la metodología y los instrumentos

utilizados y, por último, el tamaño de la muestra seleccionada en los estudios. Esto facilitará posteriormente el análisis crítico de los artículos seleccionados (Arnau y Sala, 2020).

TABLA 1. *Resultados obtenidos de los artículos seleccionados*

Autor/año	País	Idioma de publicación	Metodología	Instrumentos	Muestra
Álvarez-Arregui et al. (2017)	España, México y Suiza	Español	Mixto	Cuestionario y escala. Informes y comentarios	808 estudiantes
Arroyo González et al. (2021)	España	Inglés	Mixto	Plantillas para el ensayo argumentativo, cuestionario, escala e informes	50 estudiantes
Boillos-Pereira (2020)	España	Español	Cualitativo	Análisis de textos	100 estudiantes
Cacheiro-González et al. (2020)	España	Español	Cualitativo	Preguntas abiertas	97 estudiantes
Melguizo-Moreno y Gallego-Ortega (2020)	España	Español	Mixto	Metainstrumento ad hoc	12 profesorado
Neira-Piñeiro et al. (2018)	España	Español	Teórica	No se especifica	No se especifica
Neira-Piñeiro (2018)	España	Inglés	Mixto	Observación directa, una herramienta específica de análisis y dos cuestionarios	78 estudiantes
Nurutdinova et al. (2017)	Rusia	Inglés	Cualitativo	Entrevistas	40 estudiantes
Tleubay et al. (2020)	Kazajistán	Inglés	Mixto	Cuestionario y encuestas	80 estudiantes

Fuente: elaboración propia

4.11. Análisis de la información

En primer lugar, se analizaron los países que estudiaron la temática, Tabla 1, siendo destacado el contexto español obteniendo un 77,8% del total de artículos seleccionados, seguido de México, Suiza, Rusia y Kazajistán.

Referente al idioma de publicación, Tabla 1, se destaca con un 55,6% en español y un 44,5% en inglés. Podría atribuirse la relación existente entre el país de estudio de la temática con el idioma de publicación.

La metodología analizada, Tabla 1, se presenta diferenciado en estudios experimentales y teóricos. De acuerdo con las investigaciones experimentales con un total de un 88,9% distribuido en: un 55,6% mixto (cuantitativa y cualitativa) y un 33,4% de índole cualitativo. Referente al carácter teórico se distribuye en un 11,2% de los artículos seleccionados.

En función de los instrumentos que se utilizaron en los estudios analizados, Tabla 1, se emplearon cuestionarios, escalas, entrevistas, informes, comentarios, plantillas de ensayo, análisis de textos, preguntas abiertas, metainstrumento ad hoc, observación directa y herramienta específica de análisis.

La muestra seleccionada por los artículos científicos, Tabla 1, fueron alumnado universitario de diversas áreas de conocimiento resaltando el área de educación, más concretamente, la formación inicial docente (educación infantil y educación primaria) como foco principal del presente estudio.

En distintos estudios se ha combinado el área educativa con economía, tecnología y filología. Solo un artículo su muestra era profesorado y otro el alumnado universitario de posgrado, el resto de alumnado fue de grado universitario en distinto curso académico. Así mismo, se realza que se ha ampliado la selección a más áreas de conocimiento, ya que existen escasas publicaciones solo en el ámbito educativo de formación inicial docente.

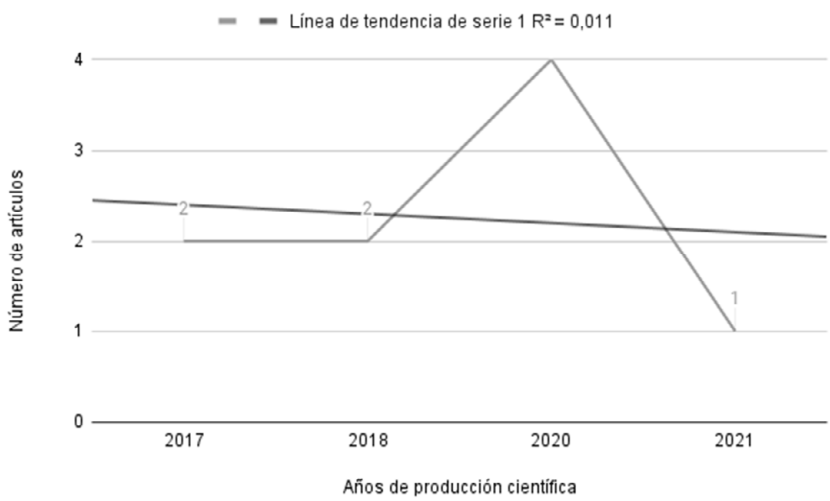
Se observa una evolución temporal de la temática planteada, Figura 2, en 2017 se encontraron dos estudios referidos a la adquisición de las habilidades comunicativas en la segunda lengua atendiendo a los factores socioculturales e interculturales; y, la readaptación de los modelos formativos con el foco en la competencia mediática en el alumnado universitario de distintas áreas de conocimiento.

En 2018, se presentan dos estudios sobre la competencia comunicativa del alumnado universitario de educación infantil y primaria; y, sobre la aplicación de tecnologías para la formación literaria de los futuros docentes de educación infantil.

En 2020 se observa un aumento exponencial de la producción científica con un total de cuatro artículos sobre la formación de la competencia comunicativa intercultural de los futuros docentes; una rúbrica analítica para evaluar los textos expositivos generados por el alumnado universitario, futuro profesional docente; un análisis de los textos escritos por alumnado universitario del grado de Educación Primaria, con una metodología basada en proyectos, para el desarrollo de la competencia comunicativa siendo consciente del plagio; experiencias previas y situaciones para el desarrollo de diversas competencias, entre ellas la comunicativa, con alumnado de posgrado.

Y en 2021, un artículo sobre procedimientos didáctico-tecnológicos que mejoraban el aprendizaje de la escritura argumentativa en el idioma de inglés de alumnado universitario del grado de Educación Primaria.

***FIGURA 2**. Producción diacrónica de la producción científica sobre la temática*



Fuente: elaboración propia

Aludiendo a la productividad personal de los autores analizados se observa, Tabla 1, que solo la autora Neira-Piñeiro (2018) y Neira-Piñeiro et al. (2018), ha publicado dos artículos, por lo que no se cumple la ley de Lotka, por no aglutinar un número importante de publicaciones en determinados autores especializados en la temática (Sola-Martínez et al., 2020). Se puede considerar que tras tener un escaso número de publicaciones no se cumple dicha ley.

Referente a la Ley de Bradford (Sola-Martínez et al., 2020) tampoco se cumple la ley, ya que la dispersión de la literatura científica en función de las fuentes de procedencia se puede observar en la Tabla 2, cada artículo está publicado en fuentes diversas. El presente estudio ha analizado un total de 9 artículos y se presentan 9 fuentes de procedencia diferentes.

TABLA 2. *Fuentes de procedencia de los artículos seleccionados*

Fuentes de procedencia	Artículos
Comunicar	1
Journal of Information Technology Education: Research	1
Educación XXI	1
Belo Horizonte	1
Revista Electrónica Educare	1
Revista Complutense de Educación	1
The International Journal of Learning in Higher Education	1
XLinguae	1
International Journal of Emerging Technologies in Learning	1

Fuente: elaboración propia

El análisis de las palabras clave asociadas a las competencias comunicativas y la metodología de enseñanza, temática planteada en el presente estudio, se muestran en la Figura 3, siendo relevante que el descriptor "higher education" ha sido muy utilizado en los distintos estudios y descriptores relacionados con la figura del profesorado como docente en formación inicial.

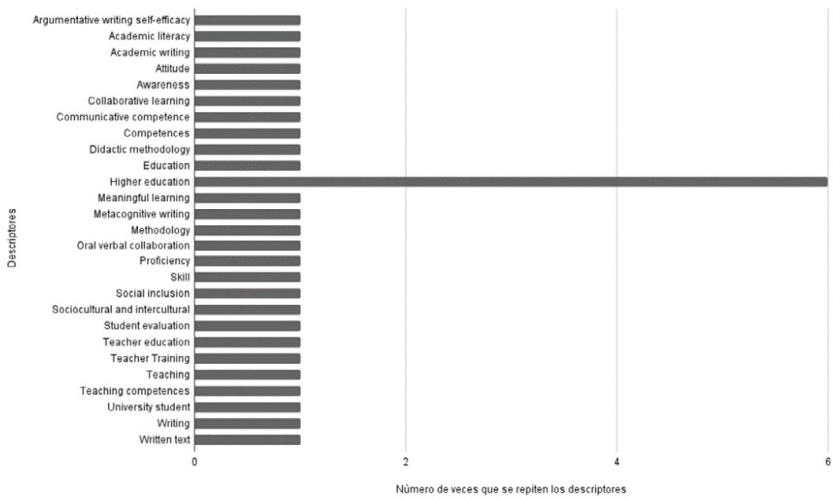
Se consideran que los descriptores más relevantes asociados a la temática tienen estrecha vinculación con la competencia comunicativa oral y

escrita. De este modo, se podrían poner de manifiesto aquellos descriptores como “communicative competence”, “competences”, “didactic methodology”, “methodology” y “oral verbal collaboration”, relativos a las competencias y metodologías de enseñanza.

Relacionadas con el posible uso adecuado de las estrategias de aprendizaje del alumnado, se podrían categorizar los descriptores pertenecientes a “meaningful learning”, “metacognitive writing” “skill” y “attitude”.

Y en consonancia al profesorado y la enseñanza, “teacher education”, “teacher training”, “teaching”, “teaching competences” y “university student”.

***FIGURA 3**. Descriptores relacionados con la temática*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En consonancia con el objetivo del presente estudio se procedió a realizar el análisis de las publicaciones científicas referidas a las competencias comunicativas del docente vinculadas con las metodologías de enseñanza en el ámbito universitario.

Se observó que los resultados extraídos de la literatura científica analizada no se consolidan en un número extenso de los mismos en torno a

determinados autores, un total de 9 estudios analizados, y por ende, la ley de Lotka no se cumple (Sola-Martínez et al., 2020).

Es relevante la importancia que se le ha atribuido a la inclusión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la temática concerniente a la adquisición de competencias (Rodrigues y Carvalho, 2020). Así mismo, se observa una evolución temporal de la temática no lineal, ya que en el año 2019 no se han encontrado resultados relevantes a la temática propuesta, y los primeros hallazgos se vislumbran en 2017 y no se percibe una continuación de la temática en 2022.

Cabe mencionar la envergadura que tienen las metodologías de enseñanza en la adquisición de competencias genéricas y específicas del alumnado universitario, así como la formación continua docente sobre la importancia de formar en competencias y su puesta en práctica (De Miguel Díaz, 2009; Gargallo López et al., 2017).

Según los resultados analizados se ha comprobado que se denota la importancia de estas y, la necesidad de reflexión sobre las metodologías que se implementan en el aula (Neira-Piñeiro et al., 2018), aludiendo la importancia de la formación práctica que reciben el alumnado universitario es menor a tres meses, cuestión a considerar si el objetivo es adquirir competencias docentes (Nurutdinova et al., 2017).

En línea con el tamaño de la muestra analizado, se observa que difieren desde un máximo de 808 alumnos universitarios hasta 40 estudiantes, hecho relevante la poca representación del profesorado como objeto de estudio, planteamiento que se confronta con la afirmación que presenta el estudio de Nurutdinova et al. (2017) relativa a que determinado perfil de profesorado está implementando la metodología tradicional, ya que en su formación inicial no se atendió al desarrollo de habilidades comunicativas. Va estrechamente ligado con la edad de este tipo de profesorado y la reflexión sobre los procesos de formación continua del profesorado universitario.

Relativo al idioma de publicación y el país donde se estudia la presente temática, se observa un vínculo entre las publicaciones realizadas en España y el idioma de publicación en español, no obstante, también se observa como dos estudios, Arroyo González et al. (2021) y Neira-Piñeiro

(2018), que se han estudiado por profesorado universitario en el contexto español, publican en el idioma inglés, puede ir en función de la fuente de procedencia seleccionada por los autores.

En función a las fuentes de procedencia se afirmó que no se cumple la ley de Bradford (Sola-Martínez et al., 2020), atendiendo a la dispersión de las revistas, puede denotar el escaso número de artículos encontrados de la temática como vinculo existente.

Por último, referente a los descriptores asociados, se percibe una muestra amplia de descriptores empleados por los autores de las publicaciones seleccionadas, siendo pertinente que gran parte de los descriptores van vinculados a las competencias, a las metodologías de enseñanza, a las estrategias de aprendizaje y al profesorado y la enseñanza, como se ha observado en el análisis realizado en esta investigación.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se derivan del presente estudio se centran en la necesidad de replantearse el aprendizaje por competencias desde el área de educación, más concretamente, de la formación inicial docente, por su grado de relevancia en el ámbito educativo.

Se ha evidenciado una escasa publicación científica que no se haya delimitado al aprendizaje del segundo idioma, y se concibe una escasa publicación de la literatura científica en educación, siendo relevante la presencia de otras áreas de conocimiento. Se aboga por una reflexión sobre la importancia de evidenciar mediante estudios que constaten como el alumnado en formación inicial docente adquiere las competencias para su futuro desarrollo profesional en el aula, atendiendo a las titulaciones de maestros/as (Grado de Infantil y Grado de Primaria).

Como se ha constatado la competencia comunicativa es un elemento fundamental para que el alumnado en su etapa formativa alcance el éxito académico, planteándose experiencias que propicien el desarrollo de las competencias, así como una formación al profesorado universitario, que le capacite para desarrollar en su alumnado dichas competencias, se considera relevante que se evidencien estudios al respecto.

Las metodologías vinculadas al desarrollo de las competencias se pueden percibir por el alumnado como novedosas, hecho que se debe tener en cuenta para poder implementarla a nivel de aula de una forma exitosa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio está financiado por las Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario (FPU), Convocatorias 2018 y 2019. Ministerio de ciencia, innovación y universidades, Universidad de Granada, España FPU18/02842 y FPU19/00657.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B.-Á. & Arreguit, X. (2017). Ecosystems of media training and competence: International assessment of its implementation in Higher education. *Comunicar*, *25*(51), 105-114. https://doi.org/10.3916/C51-2017-10

Arnau, L. y Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Arroyo González, R., Fernández-Lancho, E. & de la Hoz-Ruiz, J. (2021). Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on Writing Metacognition, Self-Efficacy and Argumentative Structuring. *Journal of Information Technology Education: Research*, *20*, 87-116. https://doi.org/10.28945/4705

Boillos-Pereira, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XXI*, *23*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.25658

Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: Una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *13*(3), 1-24. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900

Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Clemente-Ricolfe, J. y Escribá-Pérez, C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad. *Revista de Educación*, *362*. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241

Codina, Ll. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para ciencias Humanas y Sociales*. Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf

De Miguel Díaz, M. (2009). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 17-26). Alianza.

Gargallo López, B., Jiménez Rodríguez, M. Á., Martínez Hervás, N., Jiménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, *20*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.19036

Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C. y Carcamo-vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-20. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec

López Gil, K. S. y Fernández López, M. C. (2019). Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el plagio en la escritura académica. *Íkala*, *24*(1), 119-134. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a06

Melguizo-Moreno, E. y Gallego-Ortega, J. L. (2020). Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, *6*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Neira-Piñeiro, M. del R. (2018). Mobile Devices for Literary Education in Teacher Training: An Innovative Experience with M-Learning. *The International Journal of Learning in Higher Education*, *19*(3), 47-63. https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v25i03/47-63

Neira-Piñeiro, M. del R., Sierra-Arizmendiarrieta, B. y Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, *29*(3), 881-898. https://doi.org/10.5209/RCED.54145

Nurutdinova, A. R., Dmitrieva, E. V., Zakieva, Z. R., Astafeva, A. E. & Galiullina, E. I. (2017). Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: Intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections. *XLinguae*, *10*(4), 69-83. https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.07

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Reyzábal, M. V. (2012). Las Competencias Comunicativas y Lingüísticas, Clave para la Calidad Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *10*(4), Article 4. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988

Rodrigues, K. & Carvalho, M. R. (2020). Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *73*(5), e20190543. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0543

Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, *31*(1), 7-17.

Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M. y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.418611

Sosa Díaz, M. J. y Valverde Berrocoso, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *72*(1), 151-173. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965

Tleubay, S., Nurzhanova, G., Ybyshova, S., Abdigulova, S., Mankesh, A., Kerimbekov, T. & Ualikhanuly, A. (2020). The Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Teachers in a Trilingual Educational Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(17), 148. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14249

Zabalza, M. Á. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y COMPETENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

MARÍA ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones que está experimentando la sociedad actual lleva implícito, en el ámbito de la educación superior, capacitar profesionalmente a los estudiantes para que se inserten en un mercado globalizado y competitivo. De acuerdo con esta afirmación, el alumnado tiene que dominar la profesión en la que esté enmarcado, así como ser consciente de que debe de desarrollar al máximo sus habilidades durante su vida (Gargallo López et al., 2017; Jerónimo-Arango et al., 2020; Maiier, 2017).

Cuestión en pleno debate es el enfoque basado en competencias, desde las instituciones educativas se plantean los distintos retos a los que se tiene que hacer frente para poder formar desde esta perspectiva, haciendo mención explícita a la formación del profesorado referente a las metodologías de enseñanza aplicadas en la educación intercultural, estrechamente relacionada con la formación que adquiere el futuro profesorado y requieren de planteamientos más profundos relativos a la implementación en el aula, es decir, la reflexión sobre la práctica docente cuyo objetivo es el desarrollo de diversas competencias, entre las que destaca las competencias comunicativas interculturales. Aludiendo a que aquel alumnado que no domina un idioma es consecuencia de que no comprenden el contexto cultural en el que está enmarcado (Hatipoğlu

y Can Daşk□n, 2020; Maiier, 2017; Moeller y Osborn, 2014; Radosavlevikj, 2021).

El uso adecuado de las habilidades comunicativas va estrechamente vinculado con el dominio de las competencias lingüísticas y culturales, hecho que determina que el entorno propicia interacciones sociales que permiten al alumnado desarrollar la comunicación verbal y no verbal y, el desarrollo de un pensamiento crítico, atendiendo a una doble panorámica, el contexto de colaboración y de índole individual del propio alumnado (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2013; Zyryanova et al., 2020).

Se ha evidenciado la importancia de que el profesorado universitario, independientemente del área de conocimiento en el que esté enmarcado, disponga de un uso adecuado de habilidades comunicativas en su práctica profesional, ya que la comunicación no solo vincula el conocimiento disciplinar sino también es un modo de conocerse y de conocer a los demás (Zyryanova et al., 2020).

De acuerdo con esta premisa la práctica docente se conforma personal y profesionalmente con el profesorado, dotándolo de herramientas para la resolución de problemáticas que surjan en el aula y configurándose con un perfil docente adaptado a las demandas de la sociedad actual (Jaramillo et al., 2017; Zyryanova et al., 2020).

La búsqueda del desarrollo integral del alumnado universitario ha propiciado que desde la formación inicial docente se implementen herramientas que propulsen los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia dicho fin. El uso adecuado de los recursos digitales en la formación inicial docente propicia el desarrollo de competencias tecnológica, comunicativa y pedagógica, así como las competencias investigativas y de gestión (Bustamante y De Lima, 2020).

La calidad en el ámbito educativo va relacionada con la formación del docente, ya que, si el profesorado se muestra como profesional reflexivo, es capaz de promover en el alumnado un aprendizaje profundo, se configura, así como construcción conjunta del aprendizaje, otorgándole al alumnado un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Jerónimo-Arango et al., 2020; Pegalajar-Palomino, 2020; Zyryanova et al., 2020).

La formación docente se debe articular en torno a, entre otros aspectos, la construcción de su identidad como profesional, incluyendo el desarrollo de competencias cruciales para el ejercicio docente, permitiendo establecer relaciones emocionales cuando se produce la comunicación, verbal y no verbal, entre el profesorado y el alumnado (Zyryanova et al., 2020).

2. OBJETIVO

El presente estudio tiene como objetivo analizar las publicaciones científicas referidas a las competencias comunicativas del docente en el ámbito universitario.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la presente investigación ha sido una revisión sistematizada de la literatura científica, bajo el framework SALSA: Búsqueda, valoración, síntesis y análisis de la información (Codina, 2018) y con la utilización de criterios pertenecientes al protocolo PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021; Sánchez-Meca y Botella, 2010), otorgándole rigor metodológico a esta investigación.

3.1. Búsqueda

Referente a los datos que se obtuvieron, sustentados por el protocolo PRISMA (Moher et al., 2009; Page et al., 2021; Sánchez-Meca y Botella, 2010), se delimitaron en países en los que se estudiaba la temática planteada, la base de datos analizada, los idiomas que se seleccionaron, el número de artículos y la evolución temporal en función a la temática.

Se procedió a la toma de decisiones relativa a los descriptores utilizados en esta revisión sistematizada, los criterios de inclusión y exclusión empleados en la búsqueda de la literatura, y la definición de la ecuación de búsqueda vinculando los descriptores con un operador booleano.

La base de datos analizada fue Web Of Science (Wos), se seleccionó debido al gran impacto que tienen sus publicaciones científicas y es de gran relevancia en el ámbito educativo.

Las palabras clave seleccionadas para la presente investigación, incluidas en los Tesauros de Eric y en el Tesauro de Unesco, "communicative competence" y "teacher competencies", cuya vinculación para crear la ecuación de búsqueda fue el operador booleano "and", por lo que se configuro como "TS=(communicative competence) AND (teacher competencies)", cuya área temática es la base de datos principal de Web of Science y los dominios de investigación es Ciencias Sociales (SSCI), filtros utilizados en la propia base de datos seleccionada.

Los hallazgos que se encontraron referentes a la base de datos Web Of Science para "communicative competence" un n=4.783 documentos, para "teacher competencies" un n=419 documentos.

Así mismo, se determinaron los criterios de inclusión y exclusión que se utilizarían en la búsqueda de la literatura y, a continuación, se describen.

Referente a los criterios de inclusión que se establecieron son aquellos estudios científicos encontrados a partir de la ecuación de búsqueda con las palabras clave del estudio; en cuanto a tipo de documentos, se delimitó a solo artículos científicos; de acceso abierto; no se determinó el periodo de tiempo, para poder visualizar la temática de un modo más general, atendiendo a que esta investigación finalizó en marzo de 2022; en la base de datos seleccionada (Web Of Science); en los idiomas (inglés y español); y, por último que el objeto de estudio sea similar al de la presente investigación.

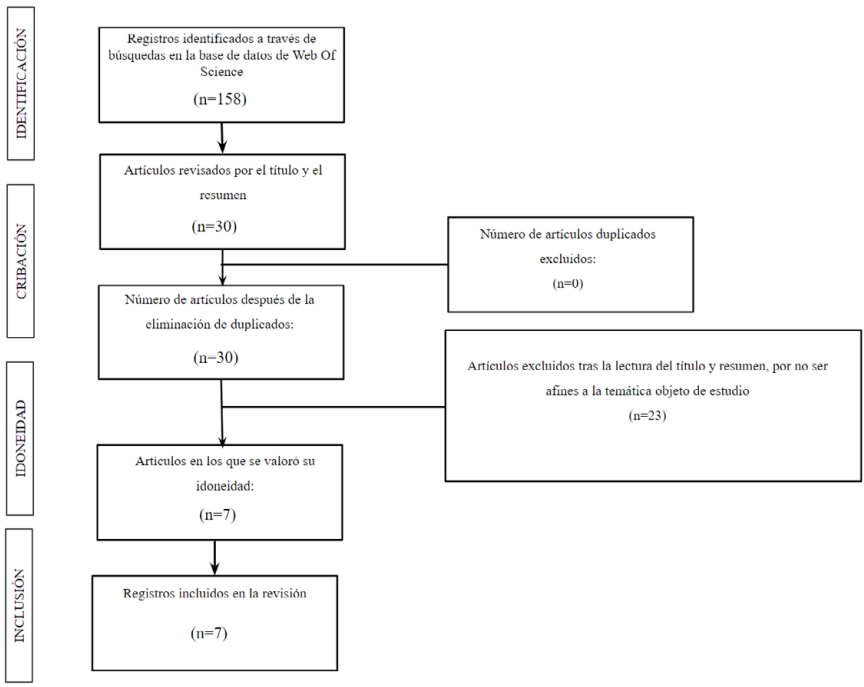
De acuerdo con los criterios de exclusión se delimitaron aquellos estudios científicos que no sean del tipo de documento seleccionado (artículos científicos); no esté en el idioma seleccionado (inglés y español); no sea de acceso abierto; no sea considerado relevante en el ámbito; de otras bases de datos no seleccionadas para este estudio.

3.2. Valoración

Se identificaron un total de 158 documentos tras aplicar la ecuación de búsqueda delimitada para esta investigación, de los cuales tras la cribación mediante los criterios de inclusión anteriormente mencionados se encontraron un total de 30 artículos. El posterior análisis del abstract determinó su idoneidad, con un total de 7 artículos.

El proceso que se ha seguido para la inclusión y valoración de los artículos científicos, se ha realizado bajo el protocolo Prisma (Moher et al., 2009), en cuatro fases diferenciadas (identificación, cribación, idoneidad e inclusión), como se muestra en el siguiente diagrama de flujo, Figura 1.

***FIGURA 1**. Diagrama de flujo en base al protocolo PRISMA*



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los hallazgos de la presente investigación que se plantean parten de una primera revisión se realizó una síntesis de los resultados obtenidos en los artículos científicos analizados destacando el autor/a, el año de publicación, el idioma de publicación del artículo seleccionado, la metodología e instrumentos analizados y el tamaño de la muestra de los artículos incluidos en esta investigación.

A continuación, se realizó un análisis de la producción diacrónica de la producción científica, un análisis de las fuentes de procedencia de los artículos y los descriptores asociados a la temática planteada en la presente investigación.

4.1. Síntesis

Se presenta una síntesis de los hallazgos encontrados, Tabla 1, con el objetivo de facilitar el análisis de carácter crítico que posteriormente se realizó (Arnau y Sala, 2020). La síntesis se configura en función de las categorías de autor/año, país de estudio de la temática, idioma de publicación, metodología e instrumentos utilizados en los diferentes estudios analizados y, el tamaño de la muestra de los mismos.

***TABLA 1**. Resultados obtenidos de los artículos seleccionados*

Autor/año	País	Idioma de publicación	Metodología	Instrumentos	Muestra
Moeller y Osborn (2014)	Estados Unidos	Inglés	Teórico	No se especifica	No se especifica
Maiier (2017)	Ucrania	Inglés	Teórico	No se especifica	No se especifica
Hatipoğlu y Can Daşkın (2020)	Turquía	Inglés	Cuantitativo	Cuestionario	127 estudiantes
Zyryanova et al. (2020)	Rusia	Inglés	Teórico	No se especifica	No se especifica
Bajardi y Álvarez Rodríguez (2013)	España	Español	Teórico	No se especifica	No se especifica
Jaramillo et al. (2017)	Colombia	Español	Teórico	Búsqueda documental	60 documentos
Radosavlevikj, (2021)	Macedonia del Norte	Inglés	Cuantitativo	Cuestionario	10 profesorado y 27 estudiantes

Fuente: elaboración propia

4.2. Análisis de la información

De acuerdo con el análisis de la información obtenida en primera instancia se ha procedido a analizar los países que estudiaron la temática, Tabla 1, siendo cada artículo científico analizado de un país diferente, en función de Estados Unidos, Ucrania, Turquía, Rusia, España, Colombia y Macedonia del Norte.

Relativo al idioma de publicación se muestra, Tabla 1, el predominio de inglés, con un 71,4% del total de los artículos científicos seleccionados y, con un 28,6% en el idioma español. Podría tener una atribución al comparar con el país de estudio de la temática.

Se analizó la metodología utilizada en cada uno de los artículos seleccionados obteniendo un 28,6% de estudios de corte experimental, divididos en dos artículos de índole cuantitativo. Por otro lado, con un 71,4% se destacan los estudios teóricos.

En cuanto a los instrumentos que se utilizaron en los estudios analizados se destaca con un 57,1% no se especifican, con un 28,6% se destacan los cuestionarios y con un 14,3% una búsqueda documental.

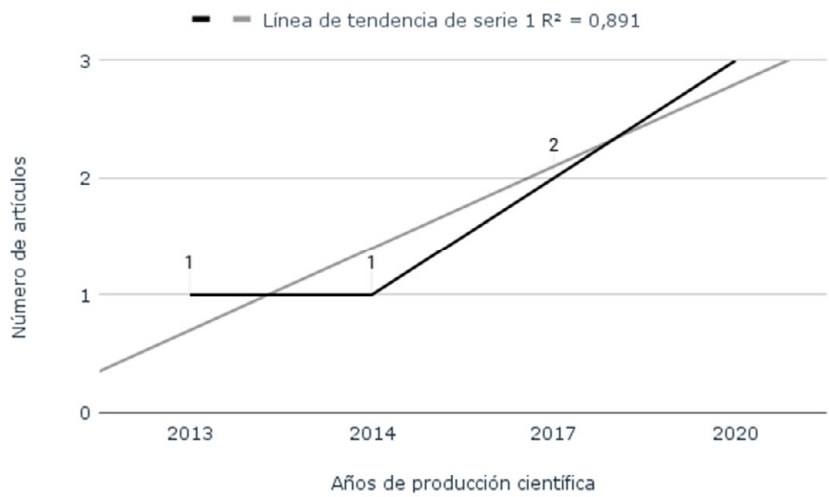
El tamaño de la muestra también fue objeto de análisis correspondiendo un 57,1% no se especifican, un 14,3% referente a alumnado universitario, un 14,3% documentos y, por último, un 14,3% vinculado a profesorado y alumnado universitario.

Se destaca que las áreas de conocimiento que se analizan son diversas en función del aprendizaje del segundo idioma, de la educación artística y ciencias de la información. Se resalta que no se ha encontrado resultados concernientes a la formación inicial docente, cuestión que propicia reflexión.

Se puede observar una evolución de tiempo en la temática, Figura 2, en 2013 se encontró un estudio sobre las competencias básicas y comunicativas del profesional docente en el ámbito de la educación artística; en 2014 se encontró otro estudio vinculado a las competencias comunicativas interculturales. En 2017, se encontraron dos artículos referentes al enfoque basado en competencias vinculado a la formación del futuro profesorado universitario y, el otro artículo relacionado con las

competencias docentes en el ámbito de las ciencias de la información. Por último, en 2020 se analizaron tres artículos sobre el desarrollo de competencia comunicativa intercultural y la enseñanza comunicativa del lenguaje.

***FIGURA 2**. Producción diacrónica de la producción científica sobre la temá*tica



Fuente: elaboración propia

Con respecto a la productividad personal de las publicaciones seleccionadas, se observa, Tabla 1, que cada autor ha realizado una publicación, referente a los análisis que se describen en el presente estudio. Por lo que, la ley de Lotka, no se cumple, ya que no se aglutinan un número relevante de publicaciones en torno a un número delimitado de autores especialistas en estudiar dicha temática (Sola-Martínez et al., 2020). Se corrobora que el escaso número de publicaciones puede ser un indicativo importante para justificar la afirmación previa.

Referente a la dispersión de la literatura científica visualizando las fuentes de procedencia de los artículos seleccionados, Tabla 2, no se cumple la ley de Bradford (Sola-Martínez et al., 2020), ya que cada artículo está publicado en una fuente diferente, por lo que se han analizado 7 artículos en 7 fuentes de procedencia distintas.

***TABLA 2**. Fuentes de procedencia de los artículos seleccionados*

Fuentes de procedencia	Artículos
Foreign Language Annals	1
Advanced Education	1
South African Journal of Education	1
Revista Amazonia Investiga	1
Historia y Comunicación Social	1
Letras	1
Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes	1

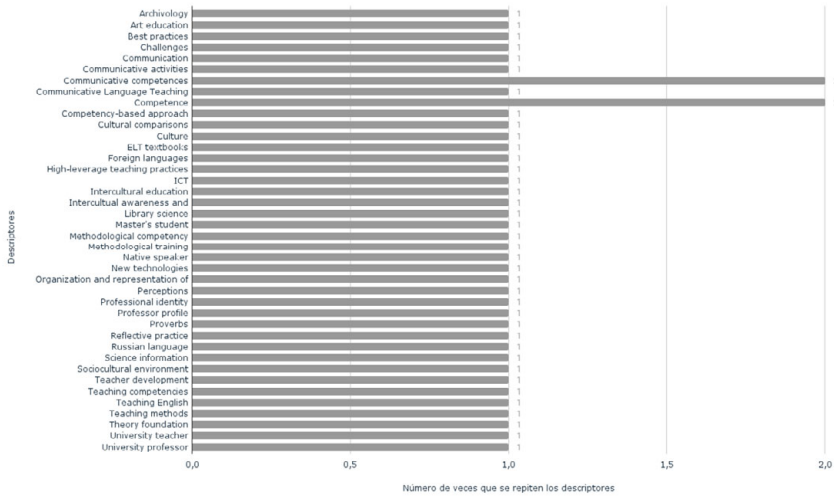
Fuente: elaboración propia

En cuanto al análisis pertinente de las palabras clave asociadas a las competencias comunicativas docentes, se observan en la Figura 3, se destacan como relevantes los descriptores "communicative competences" y "competence".

Los descriptores que se consideran asociados a las competencias comunicativas del docente en el ámbito de educación superior son "best practices", "communication", "communicative activities", "communicative competences", "communicative language teaching", "competence", "competency-based approach".

Y en función del profesorado universitario, las palabras clave asociadas son "professional identity", "professor profile", "teacher development", "teaching competencies", "teaching methods", "university teacher", "university professor".

FIGURA 3. *Descriptores relacionados con la temática*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Con relación al objetivo de la presente investigación se analizaron las publicaciones científicas referidas a las competencias comunicativas del docente en el ámbito universitario.

Los resultados muestran que la literatura científica analizada no aglutina en determinados autores un número importante de artículos científicos, lo que conlleva a confirmar que no se cumple la ley de Lotka (Sola-Martínez et al., 2020), ya que los estudios analizados en la presente investigación son un total de 7, como se ha mencionado anteriormente.

Así mismo, se corrobora que no se cumple la ley de Bradford (Sola-Martínez et al., 2020), atendiendo a la dispersión de los artículos en función con las fuentes de procedencia. Se podría atribuir que el número escaso de publicaciones analizadas corresponde a la afirmación que se realiza.

El planteamiento que se deriva de la presente investigación estriba en la importancia que se les atribuye a las competencias comunicativas del docente, entendiendo que el modelo de formación basado en

competencias se sustenta en el marco de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que evidencia que tanto el profesorado como el alumnado deben adquirir determinadas competencias que les capacite para su desempeño profesional y académico (Cacheiro-González et al., 2020; Cano, 2009; Jerónimo-Arango et al., 2020).

Considerando que la formación en competencias comunicativas es un elemento crucial (Neira-Piñeiro et al., 2018) se percibe que la evolución temporal de la temática no es lineal siendo destacado una primera fase de publicación en torno a los años 2013 y 2014, y la segunda fase referente a 2017 y 2020, no se atisba continuidad en la temática en 2022.

En consonancia con la metodología analizada se vislumbra un conglomerado de estudios teóricos con escasa especificación de los instrumentos empleados, cuestión que se debe de tener en cuenta, ya que si se pretende formar en competencias comunicativas se debe evaluar si se ha llegado a la adquisición de estas. Otros estudios utilizan investigaciones experimentales de corte cualitativo y cuantitativo (Álvarez-Arregui et al., 2017; Arroyo González et al., 2021; Boillos-Pereira, 2020; Cacheiro-González et al., 2020; Hatipoğlu y Can Daşk□n, 2020; Melguizo-Moreno y Gallego-Ortega, 2020; Neira-Piñeiro, 2018; Nurutdinova et al., 2017; Radosavlevikj, 2021; Tleubay et al., 2020).

El análisis de la muestra analizada evidencia la dispersión en cuanto a alumnado universitario y profesorado, contemplando solo dos artículos analizados, cuestión que permite reflexionar sobre las publicaciones científicas que demuestren el desarrollo y adquisición de las competencias tanto genéricas como específicas por parte del alumnado, sin obviar, la formación continua que debe de atender el profesorado universitario para poder ser capaz de enfrentar las demandas de la sociedad actual del siglo XXI (De Miguel Díaz, 2009; Gargallo López et al., 2017; Neira-Piñeiro et al., 2018; Rodrigues y Carvalho, 2020).

En función del idioma de publicación se atisba un predominio en el idioma de inglés, entendiendo los países donde se estudia la temática de la presente investigación se puede comprender que los artículos científicos relacionados con el idioma español se vinculan a España y a Colombia (Bajardi y Álvarez Rodríguez, 2013; Jaramillo et al., 2017).

Las palabras clave analizadas presentan concordancia con el objeto de estudio vinculado a las competencias comunicativas, como son "communicative competences" y "competence". Así mismo, se referencian descriptores vinculados a las competencias comunicativas docentes y al profesorado universitario.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas permiten señalar la falta de estudios sobre las competencias comunicativas docentes en el ámbito universitario, las que se han analizado son referidas al aprendizaje del segundo idioma o las TIC. Se subraya la necesidad de plantear estudios que incorporen el ámbito educativo, más específicamente, la formación inicial docente, pertenecientes a los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

La competencia comunicativa se ha afirmado anteriormente ser un elemento esencial tanto para el alumnado en formación inicial como para el profesorado, se plantea que para que el profesorado transmita la información de modo que el alumnado universitario pueda desarrollar un aprendizaje autónomo y autorregulado, disponga de las competencias necesarias. Esto incluye evaluación sobre las competencias que posee el profesorado universitario y las que quiere fomentar en su alumnado en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio está financiado por las Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario (FPU), Convocatorias 2018 y 2019. Ministerio de ciencia, innovación y universidades, Universidad de Granada, España FPU18/02842 y FPU19/00657.

8. REFERENCIAS

Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Madrigal-Maldonado, R., Grossi-Sampedro, B.-Á. & Arreguit, X. (2017). Ecosystems of media training and competence: International assessment of its implementation in Higher education. *Comunicar*, *25*(51), 105-114. https://doi.org/10.3916/C51-2017-10

Arnau, L. y Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Arroyo González, R., Fernández-Lancho, E. & de la Hoz-Ruiz, J. (2021). Technologies for Learning Writing in L1 and L2 for the 21st Century: Effects on Writing Metacognition, Self-Efficacy and Argumentative Structuring. *Journal of Information Technology Education: Research*, *20*, 087-116. https://doi.org/10.28945/4705

Bajardi, A. y Álvarez Rodríguez, D. (2013). Contribuciones de la educación artística a la construcción de la identidad profesional docente: Competencias básicas y comunicativas. *Historia y Comunicación Social*, *18*(0), 615-626. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44266

Boillos-Pereira, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica. *Educación XX1*, *23*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.25658

Bustamante Meza, L. y De Lima Rodríguez, K. (2020). Nivel de competencias TIC de docentes de preescolar. *Infancias Imágenes*, *19*(1). https://doi.org/10.14483/16579089.13936

Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de competencias: Una aproximación cualitativa con estudiantes de posgrado. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, *13*(3), 1-24. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900

Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Graó.

Codina, Ll. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para ciencias Humanas y Sociales*. Universitat Pompeu Fabra. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf

De Miguel Díaz, M. (2009). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 17-26). Alianza.

Gargallo López, B., Jiménez Rodríguez, M. Á., Martínez Hervás, N., Jiménez Beut, J. A. y Pérez Pérez, C. (2017). Métodos centrados en el aprendizaje, implicación del alumno y percepción del contexto de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Educación XX1*, *20*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.19036

Hatipoğlu, Ç. & Can Daşk n, N. (2020). A proverb in need is a proverb indeed: Proverbs, textbooks and communicative language ability. *South African Journal of Education*, *40*(1), 1-15. https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1664

Jaramillo, O., Salazar Álvarez, L. M. y Mercado Castrillón, M. J. (2017). Competencias del profesor de Ciencia de la Información, Bibliotecología y Archivística en América Latina y España. *Letras (Lima)*, *88*(128), 82-98. https://doi.org/10.30920/letras.88.128.4

Jerónimo-Arango, L. C., Yaniz-Álvarez-de-Eulate, C. y Carcamo-Vergara, C. (2020). Estrategias de aprendizaje de estudiantes colombianos de grado y posgrado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *13*, 1-20. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.eaec

Maiier, N. (2017). The methodological training of future university teachers to implement intercultural foreign language education: the competency-based approach. *Advanced Education*, *4*(8), 4-9. https://doi.org/10.20535/2410-8286.101358

Melguizo-Moreno, E. y Gallego-Ortega, J. L. (2020). Una rúbrica para la evaluación de textos expositivos. *Revista Electrónica Educare*, *24*(3), 1-15. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.22

Moeller, A. J. & Osborn, S. R. F. (2014). A Pragmatist Perspective on Building Intercultural Communicative Competency: From Theory to Classroom Practice. *Foreign Language Annals*, *47*(4), 669-683. https://doi.org/10.1111/flan.12115

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, *6*(7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Neira-Piñeiro, M. del R. (2018). Mobile Devices for Literary Education in Teacher Training: An Innovative Experience with M-Learning. *The International Journal of Learning in Higher Education*, *19*(3), 47-63. https://doi.org/10.18848/2327-7955/CGP/v25i03/47-63

Neira-Piñeiro, M. del R., Sierra-Arizmendiarrieta, B. y Pérez-Ferra, M. (2018). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, *29*(3), 881-898. https://doi.org/10.5209/RCED.54145

Nurutdinova, A. R., Dmitrieva, E. V., Zakieva, Z. R., Astafeva, A. E. & Galiullina, E. I. (2017). Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: Intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections. *XLinguae*, *10*(4), 69-83. https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.07

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pegalajar-Palomino, M. del C. (2020). Estrategias de Trabajo Autónomo en Estudiantes Universitarios Noveles de Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *18*(3), 29-45. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.002

Radosavlevikj, N. (2021). Teachers' and students' perceptions and challenges in communicative language teaching. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 307. https://doi.org/10.22190/JTESAP2003307R

Rodrigues, K. & Carvalho, M. R. (2020). Professional training and autonomy of nursing teachers in the qualification of higher education in nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *73*(5), e20190543. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0543

Sánchez-Meca, J. y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, *31*(1), 7-17.

Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M. y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *23*(2). https://doi.org/10.6018/reifop.418611

Tleubay, S., Nurzhanova, G., Ybyshova, S., Abdigulova, S., Mankesh, A., Kerimbekov, T. & Ualikhanuly, A. (2020). The Formation of Intercultural Communicative Competence of Future Teachers in a Trilingual Educational Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, *15*(17), 148. https://doi.org/10.3991/ijet.v15i17.14249

Zyryanova, Svetlana. A., Chesnokova, N. E., Shtanko, M. A. & Dudareva, M. A. (2020). The link between language and culture on the lessons of Russian as a foreign language. *Revista Amazonia Investiga*, *9*(28), 421-426. https://doi.org/10.34069/AI/2020.28.04.47

NEUROCOMUNICACIÓN; CÓMO CAPTAR LA ATENCIÓN DEL ALUMNADO FAVORECIENDO SU APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

JUAN PEDRO BARBERÁ CEBOLLA
Universidad Internacional de Valencia

MARÍA ÁNGELES CHAVARRÍA AZNAR
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Uno de las principales dudas que le asalta al profesorado de cualquier etapa educativa es conocer si realmente le ha llegado el mensaje que le quería transmitir al alumnado. Son muchas las preguntas que el discente se pregunta cuando inicia el acto de transmisión de un contenido educativo: ¿Qué hacer para causar buena impresión? ¿Cómo iniciar una presentación? ¿Cómo debe ser el lenguaje corporal o facial? ¿Cuál es la mejor manera para transmitir un mensaje o idea? ¿Cómo mantener la atención durante la transmisión del mensaje? ¿Cómo debería terminar la presentación de la información? La transmisión del saber se constituye en la pieza clave en todo acto educativo y dicha transmisión pasa inexorablemente por saber "comunicar" adecuadamente. Para entender mejor qué es la comunicación vamos a partir del término contrapuesto, es decir, qué no es la comunicación.

> La comunicación no es la suma total de todas las palabras dichas, todos los gestos realizados y todas las direcciones y sentidos enviados. La comunicación es el esfuerzo realizado por el remitente para poner una idea en palabras y gestos que el remitente cree que va a desencadenar una respuesta en la persona de recepción que corresponde con la intención del remitente (Fenger, 2015, p. 4)

Como se deduce de la definición de Fenger, lo importante en el acto comunicativo se sitúa más en la respuesta que queremos obtener del receptor del mensaje que en el propio mensaje en sí. En este sentido, para desencadenar la respuesta se hace necesario que el docente sea capaz de construir ambientes dialógicos que tengan en cuenta una narrativa fundamentada inicialmente en las emociones y los sentimientos como vía primaria de preparación para la entrada de información y posterior construcción estratégica de significados. Este hecho provocará en el discente que capte su interés y atención constituyéndose en la antesala de su aprendizaje. Como indica Brito (2015), "precisamente, la neurociencia ha demostrado que todo lo que hacemos los seres humanos se filtra primero por nuestras emociones" (p. 1).

Según lo que propone Brito, podemos encontrar un vínculo muy estrecho entre neurociencia y comunicación el cual permite que mediante el conocimiento de los procesos biológicos que se dan en el cerebro se pueda construir un proceso comunicativo efectivo que facilite no solo la transmisión de la información sino la recepción, codificación, almacenamiento y recuperación por parte de quien la recibe. Esta fusión entre neurociencia y comunicación se postula en la definición de Delle (2014):

> La Neurocomunicación es una disciplina que involucra un conjunto de saberes devenidos de los mejores modelos de observación de la comunicación (…) Su aplicación facilita y vehiculiza el alcance de objetivos, así como aleja a la mente de la obtención de resultados o malestares no deseados (p. 1).

Desde esta óptica, el profesorado del siglo XXI pasaría de ser un mero transmisor de la información a un diseñador de una narrativa dialógica. Pero, ¿cómo debemos afrontar o plantear este cambio? ¿En qué aspectos, funciones, regiones del cerebro nos debemos fijar? En este capítulo de libro se propone que se aborden estas cuestiones tomándose como soporte metodológico los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), debido a que establece tres regiones o partes del cerebro claramente diferenciadas implicadas en el aprendizaje: la parte *afectiva* o emocional de predisposición a la atención y recepción de la información obedecería al cómo se transmite y recibe la información, la parte de *reconocimiento* en cuanto a cómo se presenta dicha información y se

decodifica y, por último, la parte *estratégica* que tiene que ver en cómo se construye conocimiento a partir de la información proporcionada.

Se considera que si se tuviera en cuenta esta perspectiva Neurocomunicativa a través de las tres regiones del cerebro establecidas en el DUA se permitiría al profesorado una mejora en la construcción del discurso educativo y al estudiantado una mejora en la atención, recepción, entendimiento y posterior utilización de los conocimientos transmitidos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general se sitúa en mostrar al profesorado la importancia del conocimiento de los principios de la Neurocomunicación desde el DUA como elementos esenciales para la construcción de un discurso educativo efectivo.

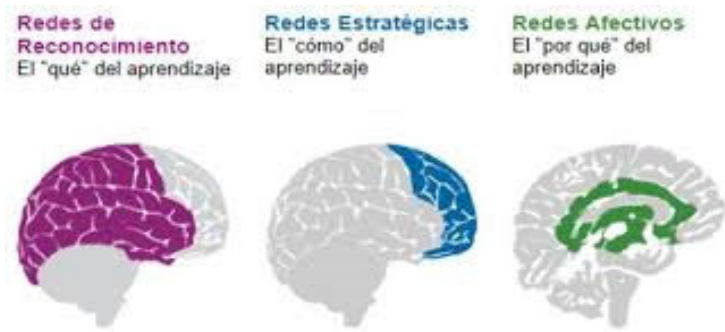
Dicho objetivo general se divide en los siguientes objetivos específicos:

- Entender qué es la Neurocomunicación desde una perspectiva Neuroeducativa.
- Presentar los principios del DUA y relacionarlos con la Neurocomunicación.
- Aplicar los principios del DUA al discurso educativo.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se considera necesario presentar las tres redes cerebrales o mentales que constituyen el Diseño Universal de Aprendizaje. Redes que se encuentran presentes en todo acto Neurocomunicativo. Las podemos observar en la siguiente figura.

***FIGURA 1**. Redes cerebrales*



Fuente: https://bit.ly/3MwDafB

3.1. La red afectiva

Obedece a la pregunta relacionada con el *porqué* del aprendizaje, se sitúa en la región central del cerebro, se trata de la parte emocional, según Mejía et al. (2009) "el conjunto de núcleos cerebrales que regulan las emociones forman el Sistema Límbico (área ventral tegmental, núcleo de accumbens, hipocampo, núcleos septales laterales, corteza frontal)" (p. 61). Dicha área se debe considerar la primera a tener en cuenta porque se encuentra relacionada con la motivación para seguir el discurso que se le propone y, consecuentemente, con la atención al mismo. La acción de conseguir la atención se constituye en la antesala de aprehensión de información y contenidos educativos.

> La atención es un mecanismo cerebral que permite procesar los estímulos, pensamientos o acciones relevantes e ignorar los irrelevantes o distractores (Gazzaniga, Ivry y Mangun, 2002). Su necesidad viene impuesta porque el ser humano se desenvuelve en un entorno constantemente cambiante y porque existen límites en la capacidad del cerebro para procesar información en cada momento, que le hacen incapaz de realizar eficazmente más de una tarea cognitiva de forma simultánea (Bernabéu, 2017, p. 16)

El cerebro en este momento se formula una serie de preguntas relacionadas con la significatividad y aplicabilidad de la información, optando por decidir si se sigue prestando atención o no, como, por ejemplo:

reconocer si la información que se le está transmitiendo es importante que se disponga de ella, si se va a poder extrapolar y utilizar en un futuro en otros contextos… Desde esta postura es muy importante el componente emocional respecto al formato de transmisión de la información, porque se está apelando directamente a la región del cerebro donde se encuentran las emociones. El alumnado debe disponer siempre de un estado motivacional de implicación intrínseca, predisposición e involucración en la recepción de la información. Es decir, cómo se interesan o emocionan ante la información presentada.

> Es primordial en la neurocomunicación, el saber escuchar como trabajo mental, el proceso de escuchar antes de entrar en contacto con la otra personal… proponer la información adecuada ¿Qué sabe la personal de lo que puede ofrecerle? ¿Cuáles son sus planes y objetivos? ¿Cuáles son sus resultados? (Fenger, 2015, p. 29).

Como podemos observar, se necesita primero conocer al alumnado en cuanto a los intereses y conocimientos para, partiendo de ellos, construir un discurso que apele a la parte emocional y experiencial, pero ¿cómo podemos hacer esto?

- Analizando la audiencia en cuanto a edad, género, intereses y objetivos
- Mirando a los ojos
- Sacando nuestro lado de contador de historias (narrativa).
- Suscitando curiosidad por el contenido informacional
- Introduciendo el humor
- Utilizando imágenes, comparaciones, metáforas
- Utilizando estrategias que introduzcan imágenes, audios, movimiento
- Percibiéndolo como algo lúdico, pero con un mensaje claro sobre lo que es más importante y debe quedar claro y retenido en la memoria

- Proporcionando desafíos/recompensas (gamificación, ludificación)
- Explicando que otras personas ya han comprendido lo que se expone y que lo han puesto en funcionamiento

Un componente importante de esta red afectiva se encuentra en las llamadas *neuronas espejo* en la que se pone en funcionamiento nuestra empatía a través del lenguaje no verbal, atendiendo a la corporalidad del lenguaje, "las expresiones faciales, tono de voz, y otros no verbales añaden al mensaje y contribuyen a la eficacia de la comunicación" (Fenger, 2015, p. 3), todo ello permite transferir emociones que contagian al receptor facilitándole la atención y la captación del mensaje.

> Las neuronas espejo posibilitan comprender las intenciones de otras personas y también compartir sus emociones. Permiten ponerse en lugar de otros, leer sus pensamientos, sentimientos, lo que resulta fundamental en la interacción social. La comprensión interpersonal se basa en que captamos las intenciones y motivos de los comportamientos de los demás (García, 2018, p. 32).

Por tanto, para conectar con dichas neuronas espejo se debería hablar realizando comparaciones, metáforas y narrativas haciendo coincidir sobre temas cercanos al entorno en el que se mueve la audiencia, en este caso el alumnado. Se trata de conseguir la empatía por medio del uso de temas comunes que creen sinergias para que se activen las neuronas espejo y, de esta forma, conseguir un nivel de comunicación avanzada.

3.2. La red de reconocimiento

Responde a la pregunta relacionada con el *qué* del aprendizaje, se sitúa en la región occipital del cerebro concerniente a la entrada, decodificación y asignación de significados a la información. En una clase tenemos estudiantes muy diversos, cada uno percibe y comprende la información de forma diferente, unos la perciben mejor de forma visual, otros auditiva, otros kinestésica. También tenemos alumnado que aprende de forma diferente según su estilo preferente de aprendizaje: teórico, reflexivo, activo o pragmático.

> Todos desarrollamos una preferencia por uno de los estilos de aprendizaje. Para el docente es complicado implementar en cada clase diversos tipos de enseñanza según los estilos de aprendizaje que tengan sus alumnos. Sin embargo, puede intentar estrategias en el aula que engloben las características de los estilos de aprendizaje de sus alumnos (Gutiérrez y Méndez, 2018, p. 8).

En este sentido, se debe tener más en cuenta el cómo se le proporciona la información en cuanto a la variedad de formatos de presentación que la propia información en sí misma. Se debe presentar de forma que se facilite su decodificación. El hecho de presentar la información a través de distintos canales sensoriales (auditivos, visuales, kinestésicos, táctiles u olfativos o teniendo en cuenta los estilos preferentes de aprendizaje del alumnado) permitirá una mejora en la recepción, almacenamiento en las distintas memorias (semántica, episódica, emocional, procedimental y condicionada) repercutiendo consecuentemente su posterior rememoración.

> Una alternativa de innovación en el ámbito educativo es el aprendizaje recurriendo a técnicas visuales, en especial en asignaturas que impliquen el abordaje de textos extensos. El pensamiento visual representa una estrategia de didáctica de innovación educativa para enseñar y aprender usando recursos gráficos como imágenes, mapas mentales, infografías, entre otros (Pinargote-Valencia, 2021, p. 1).

Como podemos observar, la utilización del pensamiento visual o *visual thinking* nos puede ayudar sobremanera al profesorado como apoyo a nuestras presentaciones orales. Siempre se ha dicho que una imagen vale más que mil palabras, pero una palabra apoyada por imágenes tiene un mayor potencial no solo en la comprensión del discurso sino en la retención de dicha información.

Una forma práctica de poder llevar a cabo esta red de reconocimiento a la hora de construir nuestro discurso oral se situaría en tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El cerebro del alumnado funciona en modo “supervivencia”; es decir, se formula las siguientes preguntas: ¿para qué me va a servir la información que se me está proporcionando?, ¿la voy a poder utilizar en otros contextos? Responder a estas

preguntas nos va a dar la hoja de ruta a seguir para la construcción del discurso.

La información que se le proporcione debe ser "contrastable" es decir, una información frente a la otra. El ejemplo lo tenemos en los mapas conceptuales o las tablas de doble entrada donde la información es fácilmente contrastable. Siempre se nos ha dicho que las comparaciones son odiosas, ahora bien, en estos momentos debemos considerar que son necesarias. El pensamiento visual permite la realización de una "cartografía mental" (…) "es un gráfico con una red de relaciones que emula las conexiones neuronales del cerebro" (Braidot, 2011, p. 72). La "cartografía mental" nos permite organizar las ideas y conceptos para una mejor compresión de los mismos, permitiéndonos llegar a soluciones de forma más rápida, sencilla y eficiente ante los problemas que se nos planteen, como se observa en la figura 2.

***FIGURA 2**. Cartografía mental*

Fuente: https://bit.ly/3PBbk3v

– Se necesita depositar "poca información" en el cerebro para que pueda absorberla. Proporcionar mucha información en intervalos de tiempo cortos es contraproducente porque no se puede asimilar y, por tanto, se tiende a desconectar del discurso. Más vale poco pero bueno.

– La información proporcionada tiene que tener un marcado componente "visual". Somos seres al 90 % visuales. Este es nuestro sentido dominante. Por lo tanto, vamos a aprovecharlo.

> La presentación de los conceptos en un lenguaje gráfico facilita el estudio y la comprensión de los textos y de los contenidos del estudio y mejora la metodología educativa (mapas conceptuales, diagramas causa-efecto, líneas del tiempo…) porque utilizamos todos los recursos de nuestro cerebro, optimizando el proceso de aprendizaje (Bernabéu, 2017, p. 21).

– Cuando se proporciona información, esta debe ser "tangible". Se debe considerar que la audiencia va a poder entender lo que se le está proporcionando. No por adornar de forma grandilocuente el discurso va a ser mejor. El cerebro es muy pragmático y si considera que no va a poder asumir la información tenderá a no seguir atendiendo.

La red de reconocimiento, como hemos podido observar, pone su acento en primer lugar en el análisis del alumnado en cuanto a sus estilos de aprendizaje preferentes, para posteriormente establecer cómo se le va a proporcionar la información a través de distintas vías sensoriales donde la visual tiene un componente predominante.

3.3. La red estratégica

Responde a la pregunta relacionada con el *cómo* del aprendizaje, se sitúa en la región frontal y prefrontal del cerebro tratándose de la parte que se ocupa de las funciones ejecutivas.

> Existe un amplio acuerdo entre los investigadores sobre la existencia de tres funciones ejecutivas de base, a saber, la inhibición, la flexibilidad y la actualización cognitiva, que tendrían como factor común la utilización permanente de la memoria de trabajo (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013; Miyake et al., 2000) citado por Restrepo et al., (2018, p. 28).

Esta red se encuentra relacionada con la función procedimental en cuanto a que los estudiantes puedan organizar las ideas de la información proporcionada en el discurso. Si el discurso ha sido planteado de forma adecuada el estudiantado debe ser capaz de poder expresar lo que han entendido del mismo y ponerlo en práctica. El discurso debe tener en cuenta este hecho para no quedarse exclusivamente en una enumeración de datos, hechos o planteamientos. Se apela a la construcción de

significados por parte del alumnado; es decir, al aprendizaje autónomo, al aprender a aprender, al aprender haciendo, a la metacognición.

En este sentido, el discurso docente debería tener en cuenta que al final de este el discente debería ser capaz de contestar preguntas relacionadas con la aplicabilidad de la información. Para que esto sea efectivo se puede tomar como referencia o ayuda la taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956).

> El uso de preguntas proporciona un mecanismo importante para promover el desarrollo del aprendizaje. A su vez, los ítems educativos pueden caracterizarse a través de métodos como los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom y conjuntos de verbos asociados a cada uno de ellos (Rocha et al., 2021, p. 897).

La taxonomía de Bloom plantea las preguntas desde niveles cognitivos que se sitúan desde el nivel inferior al nivel superior. Al encontrarnos en la red estratégica del DUA las preguntas que nos deberíamos hacer al organizar el discurso deberían ser las relativas al nivel cognitivo superior. En la figura 3 se observa de forma diferenciada los verbos a utilizar y las preguntas a tener en cuenta.

***FIGURA 3**. Procesos cognitivos*

Procesos cognitivos de orden inferior → Procesos cognitivos de orden superior

RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.	Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.
PALABRAS CLAVE:	**PALABRAS CLAVE:**	**PALABRAS CLAVE:**	**PALABRAS CLAVE:**	**PALABRAS CLAVE:**	**PALABRAS CLAVE:**
Elegir observar mostrar Copiar omitir deletrear Definir rastrear afirmar Decir cuándo duplicar Citar repetir qué leer relacionar nombrar Quién listar repetir Recitar escribir localizar Cómo dónde Memorizar Por qué reconocer	Preguntar esquematizar Generalizar predecir Clasificar dar ejemplos Comparar relacionar Contrastar ilustrar Parafrasear demostrar Informar discutir Inferir revisar Interpretar mostrar Explicar resumir Expresar observar Traducir	Actuar emplear practicar Identificar seleccionar agrupar Calcular elegir resumir Entrevistar planear desarrollar Enseñar transferir interpretar Usar demostrar categorizar Conectar dramatizar construir Planear manipular resolver Simular seleccionar unir Hacer uso organizar	Examinar priorizar encontrar Centrarse agrupar asumir Razonar destacar causa-efecto Inferencia separar aislar Comparar distinguir reorganizar Dividir motivar diferenciar Buscar similitudes descomponer Inspeccionar investigar Simplificar categorizar Preguntar ordenar Elegir poner a prueba Establecer observar Encuestar	Medir opinar argumentar Evaluar premiar testar Decidir debatir convencer Apoyar explicar seleccionar Defender comparar deducir Justificar percibir recomendar Criticar probar estimar Juzgar influir persuadir Valorar demostrar	Adaptar estimar planear Añadir experimentar testar Construir extender sustituir Cambiar formular rescribir Combinar hipotetizar suponer Componer innovar teorizar Compilar mejorar pensar Componer maximizar simplificar Crear minimizar proponer Descubrir modelar visualizar Diseñar modificar Desarrollar originar Elaborar transformar
ACCIONES / RESULTADO	**ACCIONES / RESULTADO**	**ACCIONES / RESULTADO**	**ACCIONES / RESULTADO**	**ACCIONES / RESULTADO**	**ACCIONES / RESULTADO**
Describir Definición Encontrar Hechos Identificar Etiquetado Listar Listado Localizar Cuestionario Nombrar Reproducción Reconocer Test Recuperar Cuaderno Fotocopia	Clasificar Colección Comparar Ejemplos Ejemplificar Explicación Explicar Etiquetado Inferir Listado Interpretar Esquema Parafrasear Cuestionario Resumir Resumen Muestra y cuenta	Desempeñar Demostración Ejecutar Diario Implementar Ilustraciones Usar Entrevista Emplear interpretación Realizar Simulación Presentación Dibujo	Atribuir Reseña Deconstruir Gráfica Integrar Lista de control Organizar Base de datos Esquematizar Gráfico Estructurar Informe Encuesta Hoja de cálculo	Atribuir reseña Comprobar gráfica Deconstruir base de datos Integrar Informe Organizar hoja de cálculo Esquematizar encuesta Estructurar	Construir anuncio Usenar película Trazar juego Idear dibujar Planificar plan Producir proyecto Hacer canción Historia Producto audiovisual
PREGUNTAS	**PREGUNTAS**	**PREGUNTAS**	**PREGUNTAS**	**PREGUNTAS**	**PREGUNTAS**
¿Puedes enumerar...? ¿Puedes recordar...? ¿Puedes seleccionar...? ¿Cómo ocurrió....? ¿Cómo es...? ¿Cómo describirías...? ¿Podrías explicar...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Qué es...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...? ¿Quiénes fueron los principales...? ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo....? ¿Cómo clasificarías...? ¿Cómo compararías/contrastarías...? ¿Cómo podrías parafrasear el ¿significado de....? ¿Cómo resumirías...? ¿Qué puedes decir sobre...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Qué afirmaciones apoyan...? ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...? ¿Qué ejemplos sobre....puedes encontrar? ¿Cómo organizarías... para presentar...? ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...? ¿Qué enfoque usarías para...? ¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...? ¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...? ¿En qué aspectos está.... ¿Relacionado/a con...? ¿Por qué opinas que...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de.... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?	¿Estás de acuerdo con...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Cómo comprobarías...? ¿Sería mejor si...? ¿Por qué ese personaje...? ¿Cómo valorarías...? ¿Cómo determinarías...? ¿Cómo priorizarías...? ¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista? ¿Cómo justificarías...? ¿Qué datos te llevaron a esa conclusión? ¿Qué seleccionarías para...? ¿Qué elección hubieras tomado si...?	¿Qué cambios harías para...? ¿Cómo mejorarías...? ¿Qué pasaría si...? ¿Podrías proponer una alternativa? ¿Puedes elaborar....basándote en....? ¿De qué forma evaluarías...? ¿Podrías formular una teoría alternativa? ¿Qué harías para maximizar/minimizar...? ¿Cómo pondrías a prueba...? ¿Podrías construir un modelo que cambie...? ¿Se te ocurre un modo original para...? ¿Cómo cambiarías el guión/plan? ¿Cómo adaptarías... para...?

Fuente: https://bit.ly/368u7xv

La adecuada aplicación del "lenguaje socrático" y del lenguaje "eriksoniano" permite saber formular preguntas que desarrollen procesos cognitivos de nivel superior, y consecuentemente, las funciones ejecutivas. Son preguntas que van más allá del ¿se me ha entendido? y se desplace

hacia el ¿qué puedes hacer con ello? Por eso la parte final del discurso debe atender este aspecto de puesta en práctica de lo comunicado.

Según indican Ardila y Solís (2008), "Vygotsky argumentó que los procesos psicológicos complejos (funciones ejecutivas metacognitivas) derivan de la internalización del lenguaje" (p. 2). Considerando lo que indica Vigotsky, se hace, aun si cabe más necesario, un adecuado discurso por parte del profesorado para el desarrollo de dichas funciones ejecutivas. Por lo tanto, el discurso que debe emplear el profesorado debe tender hacia la parte derecha de la Figura 3 de la taxonomía de Bloom; es decir, hacia el desarrollo de habilidades que promuevan el pensamiento crítico y creativo, así como también la supervisión y autoevaluación del procedimiento realizado para la consecución de los objetivos educativos de aprendizaje.

Algunas opciones sobre cómo desarrollar dichas funciones ejecutivas por parte del profesorado serían las siguientes:

- Haciendo las preguntas adecuadas para guiar el aprendizaje hacia el proceso o aplicación de los conocimientos. En gran cantidad de ocasiones no se consigue enfocar el aprendizaje hacia las funciones ejecutivas porque la pregunta realizada es incorrecta. Si queremos desarrollar dichas funciones ejecutivas, como vemos en la taxonomía de Bloom, las preguntas deben estar orientadas a tal fin.

- Proporcionando más tiempo al alumnado para que responda a las preguntas que se le formulan y, sobre todo, las que involucran procesos en los que se ponen en marcha las funciones ejecutivas. Cada alumno tiene su tiempo de respuesta en función de los conocimientos previos, motivación, disponibilidad y grado de atención. En este sentido, el profesor debe proporcionar ese silencio necesario para que el alumno pueda organizar las ideas y proporcionar la respuesta más adecuada.

- Usando la docencia compartida. Es una buena técnica que permite al alumnado ponerse en el lugar del profesor obligándole

a construir un discurso organizado, fluido, entendible, que tenga en cuenta el lenguaje verbal y no verbal, etc.

- Proporcionando al alumnado rutas o espacios de autoevaluación formativa crítica y compartida entre iguales. A través de un adecuado planteamiento de comunicación dialógica que permita a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje.
- Utilizando herramientas tecnológicas para facilitar la realización de preguntas y el registro de las mismas. Se pueden utilizar herramientas como Google Forms, Socrative, Kahoot, Quizizz…

4. DISCUSIÓN

El análisis sobre cómo se debe estructurar el discurso docente en la transmisión de contenidos educativos es esencial para poder acceder a captar la atención del alumnado. Como hemos podido observar a lo largo del capítulo, el discurso Neuroeducativo conlleva por parte del profesorado el conocimiento en primer lugar del cerebro desde su vertiente fisiológica y, de forma más concreta, las regiones del mismo directamente implicadas en las vías de entrada, decodificación y aplicación de la información recibida (central, occipital y prefrontal-frontal), para en segundo lugar, centrarse en la funciones específicas del aprendizaje o competencias que se desarrollan en cada una de estas regiones del cerebro (actitudinal, procedimental y conceptual). Por este motivo, se ha tomado la perspectiva del DUA que nos permite aunar el conocimiento de la fisiología del cerebro implicada y la funcionabilidad del aprendizaje que se realiza en cada una de las regiones del cerebro.

Desde esta perspectiva Neurocomunicativa, y través del DUA, el profesorado no solo debe tener en cuenta la exposición y explicación de los contenidos educativos, sino que también debe tener en cuenta el diseño de la exposición respecto a cómo debe proporcionarlos para activar las regiones del cerebro que se desee en cada momento haciendo que este acto comunicativo sea mucho más eficaz.

En este sentido, y estableciendo un orden de prioridades en el discurso, el primer aspecto que se debe poner en funcionamiento a la hora de transmitir la información al alumnado y que esta sea interiorizada es el emocional; es decir, a la red afectiva. Se puede considerar esta red como la puerta de entrada con un peaje que hay que pagar por parte del profesorado para que se active el proceso de aprendizaje del alumnado. Si el profesorado consigue establecer la sincronía necesaria con el alumnado a través de un discurso basado en el humor, las metáforas, las comparaciones, la narrativa y la significatividad del mensaje para que el alumnado perciba que el contenido que se le transmite, lo va a poder utilizar en determinados contextos y situaciones conseguirá la apertura del canal inicial de la atención y, consecuentemente, le será mucho más sencillo el entendimiento de la información.

Siguiendo esta cronología, el segundo aspecto a tratar sería la red de reconocimiento de la información. Una vez abierto el canal motivacional se le proporciona la información al alumnado mediante distintas vías sensoriales, teniendo siempre presente que la vía visual es la preferente, porque las personas somos eminentemente visuales debido a que el 90 % de la información que procesa el cerebro es visual. Siendo esto así el profesorado debe enriquecer su discurso, en la medida de lo posible, conjugando palabra e imagen y mostrando a la vez al alumnado que es importante que haga lo mismo para aprender de una forma mucho más sencilla para que la información quede registrada en sus distintas memorias a corto y largo plazo, semántica, episódica, emocional… Se pueden apoyar en el pensamiento visual o *visual thinking*, mapas conceptuales o mentales… Es decir, la necesidad de garabatear para aprender mejor.

Por último, tendríamos la red estratégica en la que el profesorado va a tener que pensar hacia donde se dirigen sus objetivos de enseñanza y aquí reside un discurso en el que debe analizar qué tipo de preguntas debe hacer al final del mismo para conseguir dichos objetivos. Es decir, ¿se trata de objetivos relacionados con procesos cognitivos de nivel inferior como recordar, comprender y aplicar conceptos o de nivel superior como analizar, evaluar y crear conocimientos?

5. CONCLUSIONES

Podríamos decir que captar la atención del alumnado dentro de las clases es uno de los mayores retos a los que se enfrenta el profesorado del siglo XXI. Ser capaz de competir en demanda de atención ante dispositivos electrónicos es bastante complicado; no obstante, si disponemos de información suficiente sobre cómo funciona el cerebro del alumnado podemos introducir estrategias en el discurso que permitan aumentar considerablemente este tiempo de atención. Además, también es conveniente, y hasta incluso necesario, hacer uso de las mismas con la finalidad de conocer en el alumnado cuáles son sus conocimientos previos y cuáles se han alcanzado después del discurso.

La metodología de enseñanza desde la perspectiva de la Neurocomunicación basada en el DUA indica cómo estructurar el discurso en torno a tres ejes principales: motivación del alumnado, reconocimiento de la información y aplicabilidad de la misma en distintos contextos. Como podemos observar, todo esto va encaminado a desarrollar competencias y habilidades como: la motivación, la autorregulación, la metacognición, la autoevaluación, el aprender a aprender, el aprender haciendo.

> El concepto de competencia no es unívoco, se encuentran múltiples acepciones debido a que es multidimensional y se refiere a diferentes niveles del saber (saber-saber, saber-hacer, saber-ser, saber-estar, saber-convivir. Su eje son los desempeños, el saber-hacer, en este hacer se articulan conocimientos, habilidades, actitudes, valores y tiene que ser congruente con el contexto y con la complejidad del problema que se atiende para que sea un actuar responsable y efectivo (Morales y Ruiz 2015, p. 38).

Finalmente, cabe decir que la Neurocomunicación basada en el DUA proporciona al profesorado una hoja de ruta a seguir para poder llegar a captar la atención del alumnado. Se considera que no es una tarea fácil debido a las innumerables variables que entran en juego como: edad o nivel educativo del alumnado, contexto sociocultural y económico en el que se encuentra en centro educativo, sensibilidad del equipo directivo y del profesorado del centro a la hora de introducir metodologías innovadoras dentro del aula etc., pero se considera que todo ello se puede ver minimizado con una alta dosis de motivación por crear sinergias dialógicas eficaces entre profesorado y alumnado.

6. REFERENCIAS

Ardila, A. A. y Solís, F. O. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 8(1), 1-21. https://bit.ly/3afmvPb

Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. ReiDoCrea, 6(2), 16-23. https://bit.ly/3G6jKeW

Bloom, B. S., Engelhart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain. Longmans Green, New York.

Braidot, N. (2011). Neuromanagement: Cómo utilizar a pleno el cerebro en la conducción exitosa de las organizaciones. Buenos Aires. Granica.

Delle, A. (5 de noviembre de 2014). "Neurocomunicación". Obtenido de Lenguaje Eficaz Sobre las Neuronas: http://definiciondepnl.blogspot.com/

Fenger, N. (3 de Febrero de 2015). The Leaders Coach. Obtenido de The Leaders Coach: http://tnfleadercoach.com/

García García, E. (2018). La comunicación gestual. Teoría de la Mente y Neuronas Espejo. Anales Real Academia Nacional de Medicina, 135(02), 22-33. https://bit.ly/3sPbBGr

Gazzaniga, M., Ivry, M. R. & Mangun, G. R. (2002). Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind. New York: W. W. Norton.

Gutiérrez, M. D. C. V. y Méndez, M. D. R. L. (2018). Los estilos activo, reflexivo, teórico, pragmático y la competencia/Active, reflective, theoretical, pragmatic and competitive styles. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 5(9). https://bit.ly/3yPM2sB

Mejía, D. I. L., de Yahya, A. V., Méndez-Díaz, M. y Mendoza-Fernández, V. (2009). El Sistema límbico y las emociones: empatía en humanos y primates. Psicología iberoamericana, 17(2), 60-69. https://bit.ly/3MwDafB

Morales, J. y Ruiz, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. Investigación. Educación Médica, 4(13), 36-41. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8

Pinargote-Valencia, K. E. (2021). Visual Thinking una alternativa innovadora en los procesos de enseñanza–aprendizaje de Estudios Sociales. Dominio de las Ciencias, 7(1), 3-15. https://bit.ly/3sQ8LAV

Ramírez, G. R., Gálvez, L. C., Álvarez, I. C. C. y Márquez, A. L. R. (2019). Las funciones ejecutivas y la lectura: Revisión sistemática de la literatura. Informes Psicológicos, 19(2), 81-94. https://bit.ly/3G3WwpW

Rocha, D., Campelo, C. & Jerônimo, C. (2021). Aplicação de verbos como proxy para identificação automática do nível cognitivo de questões: uma abordagem baseada na taxonomia de Bloom. In Anais do XXXII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (pp. 897-908). Porto Alegre: SBC. doi:10.5753/sbie.2021.218656

PERIODISMO DE INVESTIGACIÓN: UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO

DAVID ESTEBAN BALDIÓN HENAO
Institución Universitaria para el Desarrollo Humano (UNINPAHU)

1. INTRODUCCIÓN

La discusión en torno al periodismo, su utilidad y pertinencia en el actual mundo hiperconectado, atraviesa necesariamente por las aulas. Las instituciones universitarias interactúan a diario con representantes del sector empresarial –o idealmente deberían hacerlo– donde sus egresados podrían encontrar espacio para su desarrollo profesional, tratando de identificar los requerimientos del mercado laboral, así como las oportunidades de mejora para la formación que ofrecen a sus estudiantes.

En dicho ejercicio, se encuentran necesidades habituales acerca de competencias duras y blandas que se esperan del periodista en el escenario laboral: iniciativa, autonomía, manejo de estrés y del tiempo, trabajo bajo presión y en equipo, expresión oral y escrita, gestión de fuentes, manejo de datos, rastreo y verificación de información, procesos de edición en video y audio, así como conocimiento de procesos editoriales, etc. Lo cual, naturalmente, repercute de diferentes maneras sobre la reflexión académica frente a la formación que reciben los futuros periodistas.

Sin embargo, el componente investigativo asociado al ejercicio periodístico -aun teniendo en cuenta que esta relación, desde un punto de vista teórico-académico, es evidente y existe en las mallas curriculares- parece no conectarse del todo en la experiencia formativa de los estudiantes; tal vez porque la investigación solo aparece como tal, en sus

representaciones particulares, al momento de formular y elaborar un trabajo de grado.

Por eso, como parte del fortalecimiento de este componente investigativo, en el Programa Comunicación Social y Periodismo de la *Fundación Universitaria para el Desarrollo Humano* (UNINPAHU), se implementaron las asignaturas de *Documentación periodística I y II,* cuyo objetivo es introducir a los estudiantes en las lógicas propias del periodismo de investigación, mediante un ejercicio cuidadoso de selección, fundamentación y formulación de temas con valor periodístico, que culmina con el desarrollo de un producto o contenido susceptible de publicación, cumpliendo con unos principios de base –clásicos en el periodismo de manual– particularmente difusos desde la perspectiva de la industria informativa: Veracidad, Rigor, Independencia, Contexto, Contraste, Profundidad, Análisis.

Así, este texto tiene por objeto mostrar algunos de los resultados generados por los estudiantes de las asignaturas antes mencionadas -a lo largo de tres años de implementación- junto con las generalidades metodológicas asociadas a su desarrollo, con el propósito de evidenciar las implicaciones que esta experiencia formativa puede tener para la consolidación de un periodista más capaz, adaptable y, sobre todo, socialmente responsable.

2. COMIENZO: LAS VOCES Y LAS FUENTES

> "Los estudiantes necesitan aprender a gestionar fuentes documentales…", dijeron un día las voces, en medio de un comité de investigación, "… hay que pensar en una manera de hacer más digerible el tema", continuaron las voces; "¿A quién le interesaría leer papeles viejos y libros habiendo tanta gente para hablar?", sentenciaron antes de callar…

Resulta particularmente curiosa la relación que nosotros, los periodistas, entablamos con el término "fuente". Todos, sin excepción -desde el estudiante más joven, hasta el más curtido director- decimos siempre: es que la fuente esto, es que la fuente lo otro; ¿Dónde están sus fuentes, colega?, ¿Esa fuente es confiable?, ¡Nunca revelo mis fuentes! Claramente, entendemos que esas fuentes -aquí vamos de nuevo- son la base de la labor informativa, el origen de pistas y datos que nos facilitan

encontrar y jalar del hilo en el seguimiento de un acontecimiento, acumulando suficientes insumos de la realidad como para elaborar una historia, un relato.

Pese a ello, y tal vez los historiadores entenderán mejor la paradoja, parecemos creer que esas fuentes, invariablemente, son personas y que cualquier tema periodístico es susceptible de resolverse sólo hablando con la gente, como si los documentos y materiales de archivo tuvieran como única función la carga de la prueba; porque el periodismo cuenta el presente y los papeles hacen parte del pasado -pueden llegar a afirmar algunos-.

Obviamente, los estudiantes de periodismo no son ajenos a esta manera de entender la relación entre el producto periodístico y la información a partir de la cual se elabora –porque somos lo que vemos y seguimos el ejemplo de quienes nos rodean–; quizás debido a que las prácticas básicas del recolección de información, como la entrevista y la revisión documental, se adquieren inicialmente desde la posición de reportero, con el objetivo de generar noticias, y esa forma –rápida y superficial por definición– aunque tremendamente eficiente, no necesariamente corresponde a los requerimientos de otros formatos periodísticos que podrían denominarse mayores –como el reportaje, la crónica o el dossier informativo– y cuya naturaleza tiende más hacia la profundidad, la complejidad y el análisis a partir de un trabajo detallado de contextualización.

Conviene aclarar desde ahora –en aras de no herir susceptibilidades innecesariamente– que la noticia, como formato periodístico, representa la condensación de varias de las más valiosas cualidades de cualquier contenido informativo: es ágil, requiere precisión y responde eficazmente al sentido de urgencia que impone el seguimiento de los acontecimientos en tiempo real; en otras palabras, constituye la forma esencial de las informaciones periodísticas. Sin embargo, adolece de dos factores fundamentales para el periodismo de profundidad: tiempo y extensión. De ahí que se la considere aquí, como dentro del rango de los formatos menores.

Volviendo al tema, en función del contenido noticioso, el estudiante aprende que entrevistar es preguntarle a alguien acerca de algo, para

poder relatárselo al público después; lo cual, desde un punto de vista muy general, no está mal para empezar, cuando la intención es cubrir un hecho en tiempo real y dicho cubrimiento está sometido a la consecución de las versiones que los partícipes, los testigos y, talvez, alguna entidad oficial tienen de él, con un tiempo corto para completar tal tarea; es decir que funciona en tanto se busque replicar estrictamente la voz de esas personas o entidades, en lo que de relevante puedan tener, con el condicionante de que debe hacerse lo más rápido posible.

También aprende que, como periodista, su voz no debe tener ninguna participación, que debe guardar sus juicios para sí mismo y limitarse al recuento de los acontecimientos tal cual hayan ocurrido, desprovisto -en lo posible- de toda emoción que pueda sesgar la respuesta del público ante los hechos.

Siguiendo lo expuesto por Mark Lee Hunter y Nils Hanson (2013): "El periodismo convencional depende en gran medida (y en ocasiones totalmente) de materiales producidos por otros (como la policía, gobiernos, empresas, etc.), por lo que es un periodismo fundamentalmente reactivo, cuando no pasivo" (p. 8.). Entonces, se tiene un estudiante que adapta -talvez de modo inocente, por desconocimiento o aparente practicidad- las lógicas de la información noticiosa como mecánica general para la producción de otros contenidos periodísticos; pregunta para saber, pero no profundiza para conocer, y sistemáticamente presenta problemas para la selección y enfoque de temas periodísticos, distintos a los hechos diarios, con miras a la planeación y producción de un contenido específico, más allá de la noticia; porque tiende a confundir criterio con opinión y equilibrio con neutralidad, haciendo una asociación particular entre el acceso a fuentes personales y la posibilidad de estructurar una buena historia, por desconocimiento del contexto o por no poder identificar situaciones atípicas en su entorno inmediato.

Dicho de otro modo, las preguntas más frecuentes entre los estudiantes, enfrentados a la necesidad de definir un tema de investigación periodística, pueden ser: ¿De dónde saco un tema?, ¿Cómo sé si sirve?, ¿Cómo lo enfoco? Y ¿Quién me hablaría de eso?; pero casi nunca consideran las fuentes documentales como un posible punto de partida, ni el ejercicio investigativo más estructurado como posibilidad. Increíblemente –o

más bien, para mi sorpresa– existe la idea de que el periodista no investiga, tampoco tiene espacio para la reflexión, sólo busca las fuentes y registra sus voces.

Naturalmente, estas circunstancias particulares de los estudiantes no provienen, necesaria o exclusivamente, de una falta de motivación o compromiso frente su proceso formativo –lo que correspondería a otra discusión posterior– también se relacionan con el recorrido por las aulas y sus experiencias particulares durante ese tiempo.

Se les habla de ética, responsabilidad, rigor, verdad, etc. Pero también –y porque es absolutamente indispensable para desenvolverse como profesionales– se les inculcan los tiempos y modos de los medios masivos y las industrias informativas, generalistas: consejos de redacción, límites de tiempo, velocidad, niveles de audiencia… la necesidad casi absoluta de llegar primero; –el periodismo es rápido– ¡No piensen, no respiren, reaccionen!

Razón por la cual, la información obtenida y los productos resultantes evidencian debilidades concretas, de acuerdo con las observaciones de Hunter y Hanson (2013, p. 9):

- La información se recolecta y se informa a ritmo fijo (diaria, semanal o mensualmente).
- La investigación se realiza rápidamente. No se continúa investigando una vez que se completa la historia.
- La historia, que puede ser muy breve, se basa en una cantidad mínima necesaria de información.
- La falta de documentación puede reemplazarse con declaraciones de las fuentes.

Considerando el contexto, es lógico que pensar que para el estudiante sea casi inverosímil otra forma de hacer periodismo. Es que un escenario donde se construye un conocimiento mayor de los temas -identificando actores, causas, efectos, entre otros aspectos relevantes-, siguiendo pistas, revisando documentos, cruzando información de diversas fuentes para asegurar su fiabilidad y reconociendo incluso elementos

conceptuales asociados a la adecuada comprensión de situaciones específicas, aun antes de abordar la tarea definir fuentes personales para recolectar entrevistas, parece no encajar -como de hecho ocurre- con los parámetros habituales del quehacer informativo más visible o cotidiano.

3. CAMINO: ARCHIVO MUERTO

> "El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos" (Marcel Proust)

La idea original en torno a construir una asignatura de Documentación periodística se orientó hacia proporcionarle a los estudiantes las herramientas básicas relacionadas con la gestión adecuada de fuentes de información, particularmente referida a la búsqueda selección y manejo de materiales de archivo, para la elaboración de contenidos informativos que, según el argot de las salas de redacción, se denominan 'fríos', de seguimiento o análisis.

En ese momento se asumió el ejercicio de documentación tal como lo describe Torres Rodríguez (2012):

> De forma esquematizada, pero general, documentación es el proceso de reunir documentos sobre temas determinados. El tratamiento continuado y sistemático de estos documentos y de la información que contienen, para su difusión precisa, exhaustiva e inmediata, mediante técnicas documentales de selección, identificación, análisis, almacenamiento, búsqueda y difusión, es decir, las que forman la llamada cadena o sistema documental (p. 13).

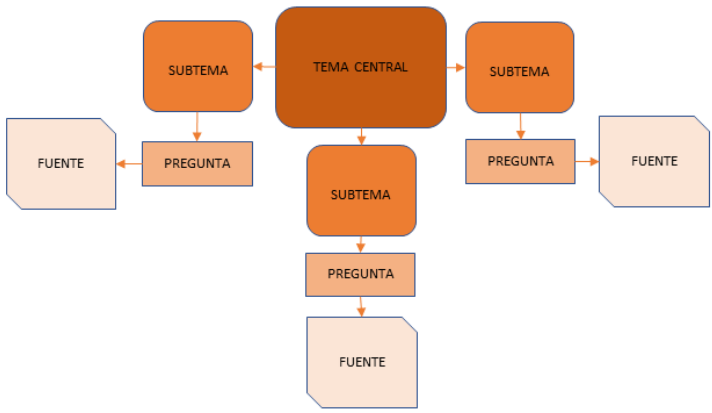
Sin embargo, vista esta perspectiva esquemática, persistía el problema de cómo conectar los procedimientos vinculados al ejercicio de documentación, sumamente mecánicos y repetitivos, con la experiencia de hacer periodismo, con el quehacer del reportero, que se percibe como más dinámico y dado a la acción, al movimiento.

Con esto en mente –tomando como punto de partida algunos elementos del aprendizaje basado en proyectos– se planteó un proceso extenso, dos semestres académicos (32 semanas), dividido en tres etapas:

Fundamentación-formulación-planeación (16 semanas). Los estudiantes, divididos en equipos de trabajo –a partir de su propio conocimiento

y con un conjunto básico de criterios fijos que se les proporcionan– seleccionan un tema de investigación; definen un enfoque y elaboran una descriptiva básica de la historia periodística que buscan desarrollar.

***FIGURA 1**. Modelo mapa de tema y fuente*



Fuente: Elaboración propia

A partir de allí, establecen un mapa que desglosa -desde un eje central- los subtemas, preguntas base y posibles fuentes. Luego, llevan a cabo un rastreo amplio de fuentes documentales -periodísticas, académicas, no académicas- y elaboran una matriz de conceptos, con el fin de conocer los matices particulares de su tema, identificando definiciones, terminología, puntos de discusión, etc.

***TABLA 1.** Modelo de matriz conceptual*

Modelo de matriz conceptual				
Conceptos	Definiciones base	Síntesis	Relación	Referencias (APA)
	1.			1.
	2.			2.
	3.			3.
	1.			1.
	2.			2.
	3.			3.

Finalmente, estructuran un documento de proyecto que contextualiza las generalidades del tema, justifica su importancia del trabajo investigativo desde el punto de vista periodístico, presenta las características del producto periodístico esperado, junto con un plan de trabajo de campo y un presupuesto proyectado.

Diseño de herramientas-recolección y sistematización de información (8 semanas). Los grupos de trabajo previamente establecidos buscan las fuentes personales más pertinentes para el desarrollo de su tema. Reúnen información general y de contexto, para conocerlas previamente; diseñan cuestionarios específicos, gestionan los contactos, acuerdan reuniones, realizan y transcriben sus entrevistas.

Selección de información-diseño y montaje de producto (8 semanas). Se elabora un producto periodístico –reportaje, crónica o dossier informativo– de profundidad, tomando como insumo la información recolectada y organizada durante las dos fases anteriores –tanto documental como proveniente de fuentes personales– para responder a la propuesta de producto que se formuló en el documento de proyecto.

Este producto final, junto con las evidencias del proceso total –fichas de sistematización, formatos entregables, materiales grabados, formatos de pietaje, etc.– se valora de acuerdo con un conjunto de requerimientos de forma y fondo, previamente establecidos que los estudiantes conocen desde el principio:

- Se requiere un mínimo de 15 fuentes, entre documentales y personales.
- Toda propuesta debe partir de una formulación de tema, responder a los parámetros de valor periodístico, presentar un mapa de tema-pregunta-fuentes, contar con fuentes documentales y personales debidamente sistematizadas y desglosar los elementos conceptuales en una matriz relacional.
- Los procesos de referenciación, para la matriz conceptual y demás componentes del archivo maestro, se estructuran según las normas APA.

- Todos los ejercicios de recolección de información mediante entrevista deben grabarse, en audio o video, y dichas grabaciones en bruto se adjuntan, junto con los pietajes de estas, como evidencia del proceso.
- El producto final puede ser reportaje, crónica o dossier informativo, tiene un rango de extensión establecido: 10 a 15 minutos, para formato sonoro o audiovisual, y 10 a 15 páginas, sin contar fotografías e imágenes de apoyo, para formato escrito.
- Todo el material de apoyo, como imágenes, materiales en video, gráficos, tablas, etc., deben ser elaborados por los mismos estudiantes o provenir de fuentes reconocibles, con el reconocimiento de autoría correspondiente.

Más en detalle, para estructurar el desarrollo de la clase, se parte de cuatro postulados básicos: Criterio, independencia, rigor y conocimiento.

Los estudiantes, a la par con la adquisición de competencias y herramientas asociadas con el campo de la documentación de información, deben ejercitar su criterio como agentes informativos –es decir, periodistas– desde la selección, enfoque y desarrollo adecuado de temas socialmente relevantes. Esto se logra mediante la generación de una experiencia formativa donde resulta fundamental la toma constante de decisiones, así como la solución de problemas, que es lo que en realidad plantea cualquier ejercicio investigativo.

Del mismo modo, los equipos de trabajo son responsables de garantizar la fiabilidad de la información recolectada, así como la veracidad del producto resultante. Un aspecto en el que la constitución de una cadena de información es imprescindible para conservar la trazabilidad y asegurar el correcto contraste de los insumos obtenidos.

Naturalmente, puesto en este escenario, la calidad de un producto periodístico estará directamente relacionada con la calidad de la información que lo compone. Por lo cual, es necesario que el periodista –en este caso el estudiante– conozca a fondo los temas que aborda como parte de su trabajo informativo, sabiendo que puede ser una tarea no solo extensa sino rigurosa y, además, dispendiosa, pero tremendamente útil para

aumentar su precisión, reduciendo márgenes de error y permitiéndole profundizar, sobre todo cuando se busca trabajar temas que están por fuera de la agenda informativa cotidiana.

Dentro de dicho marco, se plantean pequeñas actividades en el aula, normalmente asociadas a un conjunto de parámetros, una herramienta específica o ejercicio prediseñado que deben ampliarse por cada grupo de manera independiente como parte del desarrollo de su investigación, para una revisión posterior.

Así, aunque la elección de tema es libre, no todos los temas tienen la entidad suficiente para justificar una investigación de largo aliento o no revisten el suficiente interés para el público; también pueden implicar márgenes de riesgo que no resulten aceptables –no hay que perder de vista que siguen siendo estudiantes que realizan un proyecto de clase–, para ayudar a los equipos a decidir si su tema es viable, pertinente, interesante, etc. se les proponen seis "Indicadores de valor periodístico" (Tabla 2).

***TABLA 2**. Parámetros de valor periodístico*

Característica	Descripción
Actualidad	Se refiere al elemento temporal: Buscamos acontecimientos relativamente cercanos al presente. Entre más antiguo sea un acontecimiento resulta potencialmente menos interesante en términos periodísticos, a menos que se renueve por el descubrimiento de nueva información relacionada.
Relevancia	En principio, se trata de proyectar un segmento de público que tenga interés particular por el tema a tratar. Entre más segmentos de dicho público sean afectados por una cierta información, mayor será la valoración de su relevancia o impacto.
Pertinencia.	Dado el alcance que puede tener un contenido periodístico en términos de la capacidad de decisión de su audiencia, el periodista debe estar en capacidad de prever las consecuencias que pueden derivarse de una determinada publicación, en un contexto y tiempo específicos; la cuestión, entonces, no se reduce a si una historia debe hacerse pública o no, también tiene que considerarse el cuándo y el cómo de tal publicación.
Proximidad	Temas complejos o de difícil acceso para el público general pero que, aun así, muestran potencial explicativo desde la intermediación del agente informativo, para conectar la experiencia particular, cotidiana, con las causas o efectos del hecho a informar. "Esto tiene que ver conmigo o me toca de algún modo"
Identificación	Aquellos acontecimientos que por sus características pueden ser narrados por el agente informativo con el objetivo de generar en el público una respuesta empática, positiva o negativa, que resulte en la percepción de que puede verse implicado en una situación similar. "Esto podría pasarme a mi" o "ese podría ser yo".
Novedad	Aquellas situaciones que representan un descubrimiento o que se salen de lo común. Se quiere sorprender.

Fuente: Elaboración propia.

Y se les pide que estructuren sus ideas o que planteen un enfoque tal que por lo menos tres de esos parámetros sean aplicables a sus temas.

A partir de allí, cada grupo implementa búsquedas autónomas de información documental, haciendo uso de los procedimientos y herramientas antes descritos, dentro de una dinámica donde el profesor es acompañante y asesor -incluso consejero- a medida que cada grupo aborda los retos que su propia búsqueda le plantea; mientras cada paso hacia la construcción de un producto periodístico de profundidad requiere de ellos el ejercicio constante de su criterio como periodistas, la solución de problemas y la absoluta responsabilidad por sus resultados.

4. VOCES VIVAS

> "No hacemos otra cosa que mirar el mundo con los ojos bien abiertos, escuchar con detenimiento las nuevas modulaciones de la ciudad, exponer nuestras pieles a las sensaciones del cambio de siglo, escribir sobre aquello que consideramos dignificante para el hombre…" (Patricia Nieto)

Como se ha descrito hasta aquí, el planteamiento del espacio de clase es relativamente sencillo, considerando que es muy esquemático y tiene etapas claramente definidas, que se encaminan a facilitarle al estudiante los procesos de selección, planeación, recolección de información y realización de un producto periodístico investigativo, en el abarque la mayor diversidad posible de fuentes –estando en capacidad no solo de reconocer informaciones confiables sino, además, de relacionarlas, contrastarlas– y presentarlas de manera que sean significativas para un público determinado, que tengan algún impacto en la comprensión de la realidad.

Sin embargo, la cuestión de fondo de esta presentación se encuentra en la experiencia de ese estudiante, en la voz que narra sus vivencias y da cuenta de los tropiezos, los descubrimientos y los logros.

El primer reto, al orientar un proceso con las características ya mencionadas, está en la motivación del estudiante para investigar, en la dificultad que representa conectar la gestión documental, tan técnica y mecánica como puede ser, con el quehacer del periodista, que se relaciona

directamente –así sea solo en el imaginario– con ir de aquí para allá preguntando sin parar, para ver qué sale a la luz, dentro de una constante donde la suerte –que no cuenta realmente para el investigador– y el instinto –mal entendido y confundido con la experiencia y el saber– lo son todo.

Para romper desde el principio con esa lógica, se fijan cuatro máximas para el funcionamiento del proceso:

- Criterio. Van a tener que resolver problemas y tomar decisiones durante el recorrido. El profesor es un apoyo, un guía, no quien les dirá qué hacer: ¡Yo soy responsable de mi historia!
- Independencia. Son el filtro definitivo para establecer qué y cómo debe publicarse. No pierdan de vista que la importancia de sus temas tiene que ver con cómo tocan la vida de otras personas: ¡El público cree en lo que digo!
- Conocimiento. El primer paso para asegurar la calidad de su producto periodístico es saber de qué están hablando. Si no conocen a fondo sus temas, el contexto, los actores involucrados, le abren la puerta al error y pueden ser fácilmente engañados: ¡Debo saber más para preguntar mejor!
- Rigor. Toda información debe confirmarse, verificarse cuidadosamente, y siempre debe darse espacio para que personas o instituciones que puedan verse afectadas den su punto de vista al respecto: ¡Nunca publico informaciones que no tengan respaldo!

Naturalmente, el ejercicio inicial puede resultar un choque muy fuerte. Entender que la información de calidad requiere tiempo y trabajo cuidadoso, no es tan simple, tal como recuerda Iris Benavides, sobre el comienzo de su trabajo con los miembros del cabildo indígena, de la localidad de Suba, en Bogotá:

> […] a mí se me hizo muy tedioso al inicio porque eran muchos trabajos y me parecía muy abrumador porque se asignaban muchas cosas. Sin embargo, tengo que reconocer que fue un buen punto de partida. [Porque] tuvimos tiempo para entender el tema y envolvernos un poco más; no sólo fue una semana para hacer esta investigación, sino que fueron

> meses, es decir, un semestre completo, donde tuvimos la libertad de encontrar fuentes teóricas, también las fuentes directas. Las personas de la comunidad Muisca […] Además, nos daba un margen de qué hacer, una guía, porque habíamos elaborado entrevistas, perfiles de los jóvenes, de los sabedores, de los líderes e incluso de las personas que los representaban en el Concejo (Entrevista personal, 10 de mayo de 2022).

Con el avance en el desarrollo de los temas se va evidenciando la utilidad de las fuentes documentales en el ejercicio de contextualización, particularmente cuando se abordan problemáticas sensibles o se trabaja con comunidades estigmatizadas, como los músicos hip-hop en Bogotá, afirma Sergio Velásquez:

> […] al momento entrevistar a las personas, eso llenó parte de mí. No sólo abordar el tema del hip-hop y lo que quería decir, sobre las palabras la estigmatización que tienen, sino desde su realidad, desde su narrativa y su subjetividad. Es el caso de La Fármaco, la rapera que vive en Ciudad Bolívar: me contó que para ella el Hip Hop hace parte de su vida, ya no es solo un movimiento, música y letras, sino que es todo. […] Ese paso de la teoría a la práctica me llenó de una manera tan grande que en estos momentos no tengo absolutamente tiempo en nada, pero me encantaría seguir investigando sobre todo esto (Entrevista personal. 30 de abril de 2022).

Del mismo modo, el proceso de organización metódica de la información recolectada, su selección y cuidadosa ubicación, se hace fundamental en la construcción de un contenido bien estructurado, que cumpla con las expectativas, no solo del público sino del mismo periodista, comenta Alejandra Del Valle, acerca de su experiencia conociendo el interior de la industria webcam para adultos:

> […] escogí un tema de modelos webcam, porque sentí que realmente era una investigación. No tenía ningún tipo de relación con la industria y eso fue muchísimo más interesante; aunque también me causó cierta inquietud, porque, al principio, no sabía de dónde iba a sacar las fuentes. Básicamente, el primer semestre fue la planeación de absolutamente todo. […] Ya después de qué hicimos las entrevistas, entramos al proceso de pietaje, que yo al inicio decía que era un trabajo muy largo, me parecía un bloque transcribir tal cual lo que decía la fuente y tal cual la pregunta, con entrevistas de una hora y media o de 40 minutos, pero al final me di cuenta que eso me ayudó en temas de tiempo un montón; ya yo sabía qué partes exactamente iban a ir en mi producto final, exactamente de qué minuto qué minuto iba a poner la frase que quería que quedara, lo mismo que con todas las herramientas que nos proporcionaron Todo tiene un para qué (Entrevista personal. 16 de mayo de 2022).

En conclusión, quizás lo único que se necesita para generar una experiencia formativa en investigación periodística es dar al estudiante la posibilidad de explorar la realidad desde una perspectiva propia, donde sean sus temas los que le planteen retos particulares: dejar abierta la posibilidad, también desde el rol del profesor, para el descubrimiento, la sorpresa; entendiendo que al estudiante también le interesa conocer el mundo, sabiendo que la mayor exigencia, cuando se ven comprometidos con lo que de verdad les importa, vendrá de ellos mismos, según cuentan Laura Correa y Laura Rojas, sobre lo difícil que resultó trabajar con víctimas del conflicto armado colombiano durante el 2020:

> Este proceso de investigación fue inspirado en un trabajo personal con las víctimas del conflicto, queríamos saber en qué iba a la reparación y las medidas de atención que se establecieron en la ley 1448, teniendo en cuenta que antes había otras leyes que también estaban enfocadas en las víctimas y que esto se ha venido prorrogando […] También fue una investigación bastante conmovedora. Hay ciudadanos que no quieren hablar de lo que les pasó obviamente, porque eso genera muchas cosas psicológicamente, por el dolor que les causa, porque están cansados de esperar los procesos…
>
> Nosotras buscábamos más, tratamos de que saliera lo mejor posible, como ha pasado con muchos documentales o productos que se han hecho sobre las víctimas, se trata de darle una voz a aquellas personas que no la tuvieron en su momento. Nosotras queríamos eso, como un sentimiento mutuo creíamos y creemos mucho en la paz y también cuando nosotras nos sentamos a hablar sobre el plebiscito yo le contaba ella que cuando había salido el no, que había ganado el no, me habían entrado ganas de llorar, porque quien le dice que no a la paz (Entrevista personal. 22 de mayo de 2022).

No hay una sola forma para hacer periodismo. Tampoco una sola manera de ser periodista, pero en todos los casos, tiene que ver con la posibilidad de conectarse con otros para entender lo que les pasa, saber cómo contárselo a alguien más y recordar la responsabilidad que implica tal labor. Esa podría ser la razón fundamental para pensar en una experiencia formativa sobre periodismo de investigación.

5. REFERENCIAS

Hoyos, J.J. (2003). *Escribiendo historias: el arte y el oficio de narrar en el periodismo*. Editorial Universidad de Antioquia

Hunter, M. L. (2011). *Investigación a partir de historias: Manual para periodistas de investigación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226457/PDF/226457spa.pdf.m*

Nazakat, S. (2018). Periodismo de investigación, portavoz del ciudadano: manual de periodismo de investigación / Syed Nazakat. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung. https://www.infociudadana.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2019/06/Periodismo-de-investigaci%C3%B3n-Portavoz-del-ciudadano.pdf

ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGENIERÍA EN LA DOCENCIA DE LA LENGUA INGLESA

ISABEL LÓPEZ HERNÁNDEZ
Universidad Politécnica de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación juega un papel fundamental en los proyectos de ingeniería puesto que implica el intercambio de información con clientes, suministradores, trabajadores, entre otros. Los ingenieros no trabajan aislados. Sus actividades tanto académicas como profesionales requieren la negociación a través de la comunicación. Para Darling y Dannels (2003), las destrezas básicas imprescindibles para el éxito en esta profesión son la traducción, la negociación, la claridad y la escucha. Los problemas surgen a raíz de la pobreza lingüística que se manifiesta en la utilización de un lenguaje poco eficiente, tanto oral como escrito, junto al prejuicio generalizado entre los estudiantes de que solo los cálculos transmiten contenido técnico (Conrad, 2017). En este contexto, la enseñanza del inglés requiere del diseño de un contenido orientado a desarrollar esas destrezas comunicativas en las que los estudiantes de ingenierías encuentran dificultades también en su propia lengua. Teniendo en cuenta este panorama, este texto consistirá en la exposición de estrategias enfocadas a la mejora de la expresión oral, en concreto, la elaboración de presentaciones orales eficientes. El punto de partida consiste en la enseñanza de la relación entre el propósito, la audiencia y la estructura como conocimiento básico imprescindible en toda experiencia comunicativa. Las descripciones son frecuentes en el mundo tecnológico, pero una descripción debe adaptarse a lo que se desea conseguir (el propósito), lo que la audiencia necesita saber y todo lo que afecta a

la elección de los contenidos y su organización. Los estudiantes deben ser conscientes de que tras finalizar sus estudios no solo deben ser capaces de resolver problemas prácticos en su campo sino también de transmitir la información o datos obtenidos de manera adecuada dependiendo del público al que se dirigen. Con este fin, se les explica a los alumnos las estrategias comunicativas propuestas por Aristóteles. El filósofo reveló la relación entre la argumentación emocional (Pathos), la racional (Logos) y el nivel dinámico de la credibilidad que el comunicador puede lograr. Cuanto más nivel de credibilidad haya, menos argumentación lógica se necesita, y viceversa. Para que los alumnos comprendan estos conceptos básicos en todo acto comunicativo, se visualiza y analiza en clase de inglés el video en el que el famoso empresario Steve Jobs presenta su nuevo producto al mercado, el iPad. A través de una discusión con el alumnado, se profundiza en la importancia del manejo de los distintos tipos de argumentación. A continuación, serán ellos mismos los que deberán desarrollar un discurso poniendo en práctica lo aprendido.

2. OBJETIVOS

En este contexto, la enseñanza del inglés requiere del diseño de un contenido orientado a desarrollar las destrezas comunicativas. Los alumnos muestran pobreza lingüística. Su uso del lenguaje es poco eficiente (oral y escrito). Construyen oraciones complicadas desde el punto de vista estructural, su elección del vocabulario dista de ser el adecuado a la situación, comenten errores de puntación y gramática, además de no utilizar una narrativa articulada en sus discursos. Estos obstáculos se suman a la existencia de un prejuicio extendido de que sólo los cálculos transmiten contenido técnico (Conrad, 2017). La estrategia llevada a cabo en la Universidad Politécnica de Madrid para promover la mejora de la expresión oral consiste en enseñar a elaborar presentaciones orales eficientes desde el punto de vista comunicativo. Los hablantes no nativos de inglés parecen tener estas mismas dificultades en su lengua nativa. Por lo tanto, las destrezas tanto de escucha como de escritura o lectura, no pueden transferirse de manera exitosa a una lengua extranjera, a la lengua inglesa concretamente, como es el caso del estudio presente. La activad propuesta, consiguientemente, tiene como objetivo

proveer a los estudiantes de ingeniería de criterios para entender y analizar presentaciones orales, y, por otra parte, desarrollar su capacidad de producir las suyas propias de acuerdo a esos criterios.

3. METODOLOGÍA

La actividad descrita a continuación está diseñada para alumnos que cursan la asignatura denominada EPAC (English for Professional and Academic Communication) en su cuarto curso del Grado de Ingeniería en Tecnologías Industriales de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales. Se ha llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Madrid. Antes de cursar la asignatura el alumnado debe haber obtenido previamente la certificación B2 de inglés.

El punto de partida de la sesión consiste en la enseñanza de la relación entre el propósito, la audiencia y la estructura como conocimiento básico imprescindible en toda experiencia comunicativa. Aristóteles propuso hace 2300 años que, para entender la comunicación, se debía comprender la relación entre la audiencia, el propósito y la estructura. Las descripciones son frecuentes en el mundo tecnológico. Una descripción debe adaptarse a lo que se desea conseguir (el propósito), lo que la audiencia necesita saber y todo lo que afecta a la elección de los contenidos y su organización. Si un alumno se encuentra ante el desafío de escribir su trabajo de Fin de Grado debe plantearse cuál es el propósito de su estudio (más allá de obtener una buena nota), quién va a valorar los contenidos de su trabajo, qué espera encontrarse la audiencia a la hora de leer esa investigación y cómo todos los interrogantes anteriores afectan al contenido de ese documento.

Las respuestas a esas cuestiones deberían dirigirse hacia la identificación de la relación directa entre los tres factores mencionados: se comunica con el propósito de causar un efecto en la audiencia y para lograr este propósito se deben estructurar los contenidos del acto comunicativo de acuerdo con las necesidades y expectativas de la audiencia. Por lo tanto, antes de empezar a trabajar en cualquier acto comunicativo, se deben identificar con tanta precisión como sea posible quién será la audiencia, qué esperan recibir de acuerdo con un contexto y género

(formato convencional) y qué reacción se puede anticipar procedente de esa audiencia. Pueden concurrir diferentes niveles de relación, es decir, pueden existir audiencias que esperan unos datos claros, expuestos con una metodología estándar, con calidad, conocimiento de experto (audiencias científicas). En este caso la credibilidad del comunicador dependerá de la argumentación lógica. En otras circunstancias la audiencia podría prever que el comunicador está dotado de una cualificación adecuada y pasar por alto ese conocimiento (mensajes dirigidos a la élite).

Otro supuesto, sería aquel en el que la credibilidad del comunicador se basa en la combinación de conocimiento y prestigio, en otras palabras, la reputación del conocimiento y las destrezas cualitativas permiten el uso de combinaciones de argumentos emocionales y racionales. Un ejemplo obtenido del campo de la química sirve para ilustrar esta idea. Existen diversas formas de explicar la disolución de sal en agua. Una perspectiva podría ser explicando la manera en que la sal se disuelve en agua (audiencia científica); otra estrategia sería usar la formulación química para ilustrar que estamos hablando sobre ese tema (mensaje a la élite); o se puede decir que de manera alternativa se puede mezclar sal de mesa y mezclarla en un vaso de agua hasta que desaparezca. Es decir, incluso los mensajes de tipo científico se pueden modular teniendo presente el público al que van dirigidos.

Los ingenieros van a producir mensajes en el mundo académico (en la universidad) y en el profesional (en la empresa que les contrate) y lo difundirán a través de los correos electrónicos, las presentaciones orales, etc. Deben ser conscientes de que tras finalizar sus estudios no solo deben ser capaces de resolver problemas prácticos en su campo sino también de transmitir la información o datos obtenidos de manera adecuada dependiendo del público al que se dirigen. Con este fin, se les explica a los alumnos las estrategias comunicativas propuestas por Aristóteles. El filósofo reveló la relación entre la argumentación emocional (Pathos), la racional (Logos) y el nivel dinámico de la credibilidad que el comunicador puede lograr. Cuanto más nivel de credibilidad haya, menos argumentación lógica se necesita, y viceversa. Para que los alumnos comprendan estos conceptos básicos en todo acto comunicativo, se visualiza y analiza en clase de inglés el video en el que el famoso empresario

Steve Jobs presenta su nuevo producto al mercado, el iPad. A través de una discusión con el alumnado, se profundiza en la importancia del manejo de los distintos tipos de argumentación. A continuación, serán ellos mismos los que deberán desarrollar un discurso poniendo en práctica lo aprendido.

4. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Un punto de partida fundamental para que los alumnos aprendan comunicarse de manera efectiva es subrayar la importancia de la argumentación persuasiva. Deben explicase los tres elementos fundamentales que han de estar presentes en cualquier discurso para conseguir el resultado que perseguimos. Estos elementos son: ethos, pathos y logos. Se debe insistir en que cualquier acto comunicativo implica la utilización de estrategias persuasivas: para ganar un caso en el juzgado, para discutir sobre música con los amigos o para vender un producto de tu empresa y desbancar al competidor. Se debe también comentar con ellos que, al redactar un ensayo, escribir un discurso o participar en un debate, se deben manejar los ingredientes persuasivos mencionados. Se les explican a continuación la diferencia entre los tres componentes. Se les comenta que el concepto de logos apela a la razón basándose en la lógica. Las conclusiones lógicas provienen de suposiciones y decisiones derivadas de sopesar una colección de hechos y estadísticas sólidas. Los argumentos académicos (trabajos de investigación) se basan en el logos. Un ejemplo de un argumento que se basa en logos es el argumento de que fumar es dañino basado en las evidencias científicas existentes. Se sabe que un enorme número de elementos químicos causan cáncer o son tóxicos según la Asociación Americana del Pulmón. Se deben encontrar estadísticas y otros datos para respaldar cualquier afirmación que se haga. Cuando procedes de esa manera, atraes a la audiencia con lógica o el logos. El ethos se refiere a la credibilidad que una persona posee a la hora de argumentar o presentar datos. Los hechos expuestos por la Asociación Americana Contra el Cáncer, por ejemplo, son más persuasivos que cualquier dato recopilado de una página de cualquier red social. La asociación cuenta una trayectoria en la que ha ido construyendo su credibilidad. El ethos se alimenta de la reputación del orador

generando confianza acerca de su argumentación. Una trayectoria profesional impecable o una certificación de una prestigiosa escuela de negocios puede ser un claro ejemplo.

A continuación, a los alumnos se les explica que el pathos se refiere a las emociones. Se convence a la audiencia invocando los sentimientos a través de la imaginación. Se recurre al pathos cuando intentas convencer a tus padres de algo, por ejemplo. Ese sería el caso de un adolescente que les dice a sus padres, para conseguir un móvil, que es necesario que posea uno porque en caso de emergencia puede pedir ayuda. El argumento es verdadero pero el poder real yace en la emoción que despiertas en los progenitores. Evocará en ellos una imagen en la que su propio hijo corre peligro y necesita ese teléfono para escapar del peligro. Los argumentos emocionales son extremadamente efectivos, se debe insistir al alumnado, pero deben ser utilizados con cuidado. La inclusión de datos científicos en cualquier argumento emocional le proporcionará más solidez a la exposición de ideas (Flemin, 2021).

Tras exponer claramente la diferencia entre estas tres categorías o técnicas de la retórica de Aristóteles, se procede a visualizar un ejemplo utilizando para ello la plataforma YouTube. El video en cuestión es la presentación al mercado del dispositivo tecnológico iPad. Steve Jobs, el creador del producto, lo presenta ante los medios. Los alumnos deben responder a una serie de preguntas de comprensión, como pueden leerse a continuación:

1) How much credibility does he have? When do you know that? (¿Cuánta credibilidad tienen?)

2) Provide five examples of emotional argumentation used in this presentation. (Da cinco ejemplos de argumentación emocional utilizada en esta presentación).

3) Provide five examples of rational argumentation used in this presentation. (Escribe cinco ejemplos de argumentación racional utilizada en esta presentación).

4) Is it always clear whether his arguments are emotional or rational? (¿Queda claro si sus argumentos son emocionales o racionales?)

5) What information does he present before actually presenting the new product? (¿Qué información anuncia antes de presentar su Nuevo producto?).

Se discute con los alumnos las respuestas a las preguntas. Se concluye que Steve Jobs utiliza dos tipos de argumentos en su presentación: aquellas dirigidas a las emociones y aquellas basadas en datos (a menos que estén manipuladas por el empresario, corresponden a hechos). En algunos casos, no está muy claro si sus argumentos son emocionales o racionales. Todo ello se debate con los estudiantes. Se les pregunta si las cifras de las ventas constituyen argumentos emocionales o racionales. Se les pregunta cuál es su opinión. Deben ejemplificar y hacer referencia a la parte del video que sirve para demostrar su opinión. Tras el análisis de esta presentación oral del Steve Jobs, se procede a ver otro video. En esta ocasión, el fundador de Apple Computers pide al ayuntamiento de la ciudad donde desea instalarse que modifique el plan urbanístico para construir sus nuevas oficinas allí. Mientras los alumnos lo ven, deben responder también a las siguientes preguntas:

1. How much credibility has Mr. Jobs in this occasion? Why? (¿Cuánta credibilidad tiene Jobs en esta ocasión?).
2. Why does he tell a story about his job for Hewlett Packard as a teenager? (¿Por qué cuenta la historia de su trabajo en Hewlett Packard cuando era adolescente?).
3. What is the threat that Mr. Jobs issues? What would be the consequences? (¿Qué amenaza hace Jobs?). (¿Cuáles serán las consecuencias?).
4. Provide four examples of rational argumentation in this presentation. (Escribe cuatro ejemplos de argumentación racional en esta presentación).

Los alumnos comparan ambos videos y son capaces de ver los diferentes argumentos de los que hace uso Steve Jobs. Resulta de vital importancia la participación y discusión de los alumnos. Deben argumentar, con solidez, y utilizando los distintos tipos de argumentación para convencer sobre su opinión.

A continuación, serán los propios alumnos los que deberán poner en práctica todo lo aprendido sobre la comunicación persuasiva y la

utilización de diferentes argumentos para lograr el objetivo propuesto a la hora de realizar una exposición oral. Para ello se les propone a los estudiantes que se imaginen que los miembros de la clase son extraterrestres que han venido a la tierra y no saben nada sobre cómo funciona la vida en este planeta. Deben explicar e introducir los conceptos más básicos que se les puedan ocurrir a sus propios compañeros. Por ejemplo, deben pensar en preguntas como qué es el agua, qué es un coche, por qué comen los animales, cómo funciona el proceso de dormir en un ser humano. Deben preparar una presentación oral en inglés de 30 segundos explicando el concepto que elijan y decidir qué tipo de argumentación van a utilizar para convencer a su público (unos extraterrestres) de que el planeta tierra es un buen lugar donde instalarse.

Una vez que han preparado su presentación, los alumnos se organizan en grupos de cuatro para analizar los discursos de sus compañeros. Primeramente, deben acordar unos criterios basados en lo aprendido durante la explicación. Se les sugiere que atiendan a aspectos tales como: si los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados; si la conclusión es fuerte y deja al lector con una idea clara de la posición del autor; si la conclusión reitera la tesis. También pueden valorar el léxico y el registro, la claridad, aceptabilidad, sensibilidad al contexto u objetividad. Se les insiste en que la relevancia de los argumentos también es importante, así como la suficiencia y coherencia. Al mismo tiempo, se les subraya que las premisas deben aportar apoyo suficiente para llegar a la conclusión. En grupo elaboran su propia rúbrica para evaluar al resto de sus compañeros. La exposición se realiza de manera individual, pero el análisis de los distintos discursos realizados se lleva a cabo en grupo. De esta manera, ellos mismos deben argumentar con sus compañeros qué puntuación desean dar. Debaten. Ponen en común sus opiniones.

En el transcurso de esta actividad los alumnos no solo han aprendido principios básicos de retórica y a diferenciar entre los distintos tipos de argumentaciones, además de a comunicarse de forma persuasiva. También han practicado las destrezas de escucha y escritura en la lengua inglesa.

La actividad descrita se centra fundamentalmente en el desarrollo de la destreza oral. Esta sesión se puede combinar con otra en la que los mismos principios se desarrollen de manera escrita. Una posibilidad sería organizarlos en grupos y pedirles que escribe un párrafo describiendo las consecuencias potenciales de la aplicación de en Internet de las cosas en industrias de su especialización. Se les propondría que consideraran que la audiencia, en este caso, se trata de estudiantes de ingeniería y el propósito del texto sería persuadirles para que trabajen en ese sector. El texto resultante podría convertirse después en una presentación oral.

A continuación, se describen las actividades en inglés para facilitar su uso en el aula durante la clase de inglés:

- Step 1. Explain to students that descriptions are frequent in technology related communication, but a description must be adapted to what you want to achieve (purpose), what the audience needs to know and all that affects the choice of contents and its organisation. Ask them to imagine that they are writing the Final Graduation Project (TFG). Ask them to think about the following questions: What is the purpose of your TFG (beyond getting a good grade)? Who is assessing the contents of your TFG? What does the intended audience expect to find in the TFG? How do all the previous answers affect the contents of your TFG?

- Tell the students that the answers to these questions, should have led to identifying a direct relation among the three factors considered: you communicate with the purpose of affecting an audience and to achieve this purpose you must structure the contents of your communication according to audience's needs and expectations. Therefore, before you start working on your communication you have to identify as precisely as possible who the audience will be, what do they expect to receive according to the context and genre (conventional format) and what reaction do you anticipate from the audience.

  Tell the students that Aristotle proposed a set of strategies to communicate and persuade. He explained the relationship

between emotional argumentation (Pathos), rational argumentation (Logos) and the dynamic level of credibility (Ethos) that the communicator achieved. The more credibility, the less logical argumentation needed and viceversa. Then ask them to do the following exercise (exercise number 1) in which they have to watch Steve Jobs' iPad presentation. He is presenting the iPad:

EXERCISE 1: Watch Steve Jobs' iPad presentation until he introduces the iPad (https://youtu.be/0XJg74qnvxE) and answer the following questions:

1. How much credibility does he have? When do you know that?
2. Provide five examples of emotional argumentation used in this presentation. _____
3. Provide five examples of rational argumentation used in this presentation. _____
4. Is it always clear whether his arguments are emotional or rational? _____
5. What information does he present before actually presenting the new product? _____

– Step 2. Explain to the students that Steve Jobs uses two types of arguments in his presentation: those appealing to emotions and those based on data (unless they are manipulated, they correspond to facts). In some cases, it is not clear whether his arguments are emotional or rational. Are sales figures emotional or rational arguments? What is being expressed with these figures in the context of this presentation?

After watching the video of the presentation of the iPad, the students are introduced to this other video: https://youtu.be/gtuz5OmOh_M, In this one, they are going to see that they can see Mr. Jobs in a different situation. Now he is asking Cupertino's City Council to modify the urban plan so Apple Computers can build its headquarters in only one large

building. They have to watch the video and they have to answer some comprehension questions. They help to start a discussion and comparison between the first video and the second one. The differences are obvious and they are used to reaffirm what they have just learnt.

EXERCISE 3: After watching the video, answer the following quetions:

1. How much credibility has Mr. Jobs in this occasion? Why? _____
_____
2. Why does he tell a story about his job for Hewlett Packard as a teenager?_____
_____
3. Is a veiled threat an argument? What type? _____
_____
4. What is the threat that Mr. Jobs issues? What would be the consequences?_____
_____
5. Provide four examples of rational argumentation in this presentation.
_____
_____

– Step 3. Tell the students that they have to imagine the members of the class are UFO visitors to Earth and they do not know anything about anything. They need to introduce the simplest concepts to them: what is water? What is a car? Why do animals eat? How does sleeping work?

– Afterwards, they are given time to prepare a 30 second presentation explaining a concept (they must use everything learnt about presentations). They are organized in groups of four. They are given time to agree on three criteria to mark their partnerns (Three features to take into account). They have to decide individually the best presentation in the group.

- Step 4. After analysing the videos, another activity they can do is related to writing. They can work in small groups. Ask them to write approximately 90 words describing the potential consequences of applying IoT, edge computing and cloud services to industries in your specialisation. They have to imagine that the the audience would be engineering students and the purpose of their text is to motivate this audience to work in those sectors. The text should function as a general overview that is (in a potential context) developed later in a text or oral presentation. Students can be given a list of words, connectors or specific vocabulary that they must use in the writing. They can elaborate rubric to complement the discussion between the different partners involved in the writing or designing of the presentation. Another possibility is giving the students different types of audiences and later on analyse the different arguments they used and how they did it.

5. CONCLUSIONES

La comunicación juega un papel fundamental en los proyectos de ingeniería puesto que implica el intercambio de información con clientes, suministradores, trabajadores, entre otros. Los ingenieros no trabajan aislados. Sus actividades tanto académicas como profesionales requieren la negociación a través de la comunicación. Hoy en día los alumnos de las carreras técnicas deben dominar las destrezas comunicativas, por lo tanto, en el contexto del aprendizaje del inglés debe atenderse a esta necesidad. La actividad propuesta ayuda a que los alumnos comprendan las estrategias comunicativas básicas propuestas por Aristóteles y la relación entre la argumentación emocional (Pathos), la racional (Logos) y el nivel dinámico de la credibilidad que el comunicador puede lograr. El análisis en clase de inglés del video en el que el famoso empresario Steve Jobs presenta su nuevo producto al mercado, el iPad, despierta una discusión con el alumnado que profundiza en la importancia del manejo de los distintos tipos de argumentación. Al final del análisis son ellos mismos los que desarrollan un discurso poniendo en práctica lo aprendido.

6. REFERENCIAS

Aristotle (2012). *The Art of Rhetoric*. London: Harper Press. [4th Century B.C.]

Conrad, S. (2017). A Comparison of Practitioner and Student Writing in Civil Engineering. *Journal of Engineering Education*, □□*6,* Issue 2, 191-217. DOI: 10.1002/jee.20161

Darling, A. L. & Dannels, D. P. (2003). Practicing Engineers Talk about the Importance of Talk: A Report on the Role of Oral Communication in the Workplace. *Communication Education*, □□, Issue 1, 1-16.

Fleming, G. (2021). Ethos, Logos, Pathos for Persuasion. *ThoughtCo,* Feb. 16, thoughtco.com/ethos-logos-and-pathos-1857249.

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ALFABETIZACIÓN, POESÍA, BIOGRAFÍA Y CREATIVIDAD

JUAN ROMÁN BENTICUAGA
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

Diecinueve años, exclusión social, módulo de Educación Compensatoria, Certificado de profesionalidad polimantenedor de edificios, oportunidades de las administraciones públicas para combatir el desempleo, la inclusión y el compromiso social que permita hacer de nuestra realidad una verdad personal, crear espacios de desarrollo y crecimiento. Plan Urban XXI. José Manuel quiere escribir su vida, nivel de alfabetización, pasión por la realidad, su madre falta desde hace unos meses, su vida solicita arraigo. Etnia gitana, desencuentros y encuentros en contextos de riesgo.

El proyecto esboza como objetivo la implicación personal en el aprendizaje, la inclusión de colectivos en riesgo de exclusión social, su visibilización, y la capacitación educativa suficiente para el desempeño profesional, globalizando las áreas de conocimiento escolar para desarrollar un proyecto personal vinculado a la educación más allá de la formación. Metodología basada en la tutorización entre iguales y el aprendizaje por descubrimiento fomentado desde los principios de libre elección, creatividad, alternancia, intensa actividad e interactividad, empoderamiento y amor, propios de la pedagogía discente propuesta por Mellado y basada en las competencias educativas.

El proceso ha vinculado la creatividad al proceso de aprendizaje creando espacios donde José Manuel, como sus compañeros, en masculino y

plural, con todo el impacto en el enfoque de la transversalidad, género, igualdad, conciencia social, compromiso, etc. han construido desde sus propias razones biográficas y desde sus propias inquietudes personales, y que, a su vez, se han gestionado desde un enfoque global en todas las áreas de conocimiento troncales de la Educación compensatoria, lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.

El uso de la didáctica de la expresión y educación artística ha posibilitado validar recursos que propician los desbloqueos creativos, además de permitir academizar lo original como rasgo simbólico de lo que representa cada biografía, otorgando a cada vida el valor académico en el que pueden traducirse.

1.1. Quiero escribir mi vida

Escribir mi vida sin saber cómo escribir, para crear, hacer y creer. *Los años de la vida* es una producción creativa que nace fruto de la negociación de contenidos y búsqueda de intereses personales en la formación, hace del aprendizaje una forma de gestionar el tiempo y las emociones a través de la poesía y las imágenes, canalizando relatos de los deseos, visiones, pasados, proyecciones personales, sociales e íntimas, incluyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje los objetivos curriculares.

Los años de la vida no es una producción, es la elección de ser de cada persona, lo que José Manuel decide ser y ahora soporta en su casa de puertas cerradas, humo y cierta soledad. Las posibilidades son los hombros del desarrollo, los caminos que invitan a resucitar de uno mismo investigando en los ojos de nuestros otros significativos lo que somos, podríamos o pudimos ser.

Cuando José Manuel, después de escribir con una motivación casi compulsiva, cerró el proceso creativo, abrió las páginas donde se encuentran sus ojos. A sus diecinueve años toma conciencia de su propia referencia y ama lo que hace. Esta intensidad emocional, próxima a la vocación, hace de la conciencia personal un lugar con retorno.

2. OBJETIVOS

El proyecto responde a un módulo de Educación Compensatoria adscrito a la obtención de un certificado de profesionalidad, implicado por el fin último de alcanzar los objetivos de las distintas áreas de conocimiento escolar troncales.

La metodología reescribe sobre los objetivos desarrollando un proyecto en el que la especificidad de las acciones incluye el compromiso en la toma de decisiones del alumnado.

Las decisiones nacen de inquietudes no necesariamente intelectuales, o académicas, sino del hacer para saber hacer, tomando como referencia el desarrollo de las competencias educativas y por extensión las competencias profesionales básicas.

El proceso hasta alcanzar la decisión original (y flexible) es la orientación personal que fundamenta la estructura y creación del conocimiento, sujeta con la programación de los contenidos de cada área.

Implicaciones: los objetivos, siendo los propios del proyecto de Educación compensatoria, se revisan reflexiva y personalmente (diversidad) en relación con la elección que cada participante proyecta.

En el caso de José Manuel, *Los años de la vida*, producción final, responde a la decisión acompañada y el deseo que muestra por la poesía, contando quién es y qué desea, y la situación personal que habita.

Los condicionantes relativos al nivel de alfabetización, o conceptos de las áreas de conocimiento escolar no dejan de ser el objetivo principal a los que sumamos en el contenido metodológico, la creatividad, el conocimiento personal, la gestión de las emociones, introyectos y proyectos, la memoria como conocimiento, el aprendizaje significativo de lo que soy, eres, es, ser, somos.

2.1. Objetivos

Se detallan objetivos específicos de la decisión de aprendizaje *Los años de la vida* que José Manuel ha expresado, y en la que hemos compartido el programa de Educación compensatoria.

- Convertir en conocimiento las realidades personales, haciendo del empoderamiento un motivo de autoconfianza.
- Crear técnicas y recursos que permitan composiciones visuales a partir de la memoria plástica y visual de la palabra, su evocación, sentido, definición única y personal, y los trazados creativos que la secundan.
- Construir la palabra como elemento de transformación personal.
- Evocar la palabra como forma de representar visualmente emociones, biografía e historias de vida con trascendencia y belleza.
- Reconocer al autor de cada yo creativo que construye a través de la representación visual de sus palabras biográficas, extrapolando su creación a la individualidad de la creatividad mayestática.
- Socializar desde la dimensión intelectual.
- Expresar identificando las emociones y su gestión
- Explorar el pensamiento visual y creativo

3. METODOLOGÍA

3.1. ABRAZAR LO QUE UNO ESCRIBE

> No pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a la de las páginas leídas. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación bibliográfica. Prohibirse por completo "hablar de" Lectura – regalo. Leer y esperar. Una curiosidad no se fuerza, se despierta. Leer, leer, y Leer y esperar. Una curiosidad no se fuerza, se despierta. Leer, leer, y confiar en los ojos que se abren, en las caras que se alegran, en la pregunta que nacerá, y que arrastrará otra pregunta (Pennac, 2001, p. 123).

José Manuel escribe y se evade, se marcha de su propia escritura, la gestión de sus emociones es incrédula a los mensajes y su autoestima académica se minimiza al paso, reducida a nada, golpeándose personalmente sobre piedras infranqueables, cuando las dificultades son el mundo, y la vida una crisis que no es posible rectificar. El devenir de los dedos le fluctúan por la mente, recorriendo el cuerpo de los aprendizajes, sin alcanzar nada, "no sé hacerlo, pero me gustaría, no sé leer, no podré hacerlo otra vez, no soy capaz, eso es muy difícil, ¿Cómo se hace eso juanito? No sirvo para esto".

No mejor aprendizaje que el de la pasión por uno mismo, las palabras resbalándose, la compañía y la conversación, el identificar qué me gusta y romper las formas, hacer y volver a hacer, regodearse en la acción de uno mismo y crear, dar orden y sentido, actividad y ensayo, proceso y prueba, romper y volver a tirar, crear y creer, y repetir para trascender, para buscar un sentido y discutir, discutir con uno mismo y contigo, con ella, con él, enseñar, representar y visibilizar, y volver a crear para creer, otra vez, y revisar, y ampliar, la pasión es un aprendizaje que motiva la emoción, positiva y negativa, vencer y fracasar, antagonismo de la producción, demostrarse ser para llegar a ser, para que José Manuel, como sus compañeros, inventen, formen, conjuguen y jueguen, identificando quiénes son y quiénes pueden llegar a ser.

La lucha es un dilema, la reflexión conceptual sobre cada proyecto recrea bucles de personalidad, rendiciones a medio camino que recortan el valor de lo hecho, de lo decidido, la pedagogía discente (Mellado, 2012) se reparte entre la planificación.

José Manuel escribe:

> Porque me entretengo ,a lo mejor saber de lo que dibujo ,lo que me sale pensando es lo que dibujo ,tan bien si veo algo y me gusta pues lo intento dibujar los que mas que dibujo ahora son mangas de mujer, porque siempre pienso en ellas, bueno dibujo porque me gusta y a parte de que me guste pues una cosa que puedo enseñar que se vea que lo echo , no sé en verdad dibujar pero lo intento lo mejor que puedo; sé que soy muy torpe para todo y por lo menos esto de dibujo lo intento y lo hago y me gusta en que dibuje mal o no porque es una cosa de mi que sale solo es nada mas que coger el lápiz y solo sin pensar la mano y mi cerebro actúan y de hay solo dibujo lo que mas me llegue a la vista de los ojos el verlo y dibujar…

Su texto responde a la estructura superficial, textos orales llevados al papel, tal cual, pero que se obstinan en no traducir su sentido. Estrenamos y practicamos técnicas creativas (De la Torre, 2000), decidimos construir nuestro puzle como una creación. Subrayamos las palabras e imágenes del texto que José Manuel elige, y volvemos a jugar ordenando y reordenando cada pieza, durante días y posibilidades, preguntándonos por cada línea, evocando los sentidos, las analogías directas y simbólicas, para que crezcan.

Nada más es
coger el lápiz a la vista de los ojos.
Verlo.
Mangas de mujer que en mi cerebro actúan,
pensando
Lo que dibujo, es.

Pero el aprendizaje está demasiado tutorizado, y la escritura no tiene convicción, aunque José Manuel ya es un producto de sí mismo, de su naturaleza, de un camino que es él.

Pasan las sesiones y los días y los bloqueos se superan con sus presentes. Detrás de la puerta de su casa, sin cierre, ni agua y con vida, trae su cuaderno escrito, con sus confesiones, biografías, autorretratos de letras y pensamientos que abren su naturaleza, que le expían del mundo. Escribe, voluntario.

> Pensamientos de los días en que ves que no tienes nada y puedes tener algo, pero uno mismo no se da cuenta de nada, el por qué, no lo sé, pero sé que al final todo termina en algo, pero realmente no saben y ni se nada. Me gustaría saber el porqué soy así por qué pienso cosas que la gente dirá, qué dice este tío, pero lo que pienso en días y días es el por qué nacemos para saber lo que es la vida y cuando ya uno empieza a vivir piensas a morir no sé para qué nacemos por una parte vale, lo veo que por unos cuantos años podamos vivir bien pero a mí por lo menos no me gustaría morir ni ver a mi gente morir porque no podría, pero es así, cosas de esta vida que no se puede hacer nada los pensamientos que rodean por dentro de mi cabeza, no llegan a nadie solo a mí porque veo y sé que como yo pienso es raro o seré raro o es que no me entiendo ni yo, bueno la cosa es que me quiero entender, saber que puedo sacar lo mejor de mí porque intento siempre hacer algo y nunca lo termino y por eso quiero saber si consigo hacer esto porque no quiero dejar más nada porque como algunos dicen, vive, lucha o muere en el intento pero la cosa no está en el intento, es en poder hacerlo con ganas y poder decir si puedo y si voy a poder hacer lo que me proponga todo está en pensar en positivo, lo que me falta a mi es eso, porque lo que es lo negativo ya lo tengo y pienso de hace años y nunca dejo de pensar al

> igual que con 15 años pensando hasta el día de ahora que a los 20 años me iba a morir, me quedan 6 meses no sé si el pensamiento ese será verdad pero bueno sé que la vida es muy corta, a cada uno le llega su momento de irse y no volver. el miedo de todas las personas creo…

Y traducimos entre sus imágenes,

Al final todo termina,
consigo hacer porque no quiero,
día de ahora que me queda en un pensamiento
días y días que empiezan a vivir.
Me rodea por dentro lo mejor de mí,
lucha lo que no está en el intento,
vive lo que me falta
muere lo que dejo.
La verdad es una vida muy corta que consigo hacer.

Y comenzamos a combinar formas verbales, a unir palabras rompiendo sintagmas, a recorrer lo ilícito de la desfragmentación, a combinar sin libertad para la ruptura, porque su deseo ya es original, escrito, directo y no simbólico. Corregimos ortografía, revisamos gramática, dos palabras antes de que lo haga él mismo.

> Las miradas. las miradas hay muchas como en la mirada del odio del amor de la tristeza de la alegría etc... de todas esas miras hay mucho escondido por que la gente no se da cuenta cuando de su alrededor pero hay esta la cosa que nadie echa mucha cuenta pero nada mas que con una mirada se puede saber lo que puede pensar en que decir o que piensa uno mismo de que piensa malamente de otro el por que no lo se siempre intento saber que podria aser pero ni idea, siempre en blanco, bueno llevo dias sin saber que hacer ,pero no poder tener algo no algo que made gao esto dia em blanco sin poder aser nada creia saber que es lo que me pasa pero a cadaves los dias me ban matando de quere algo tan fuerte y saber de que no boi a poder , vida mierda, las personas que nacen de una forma see muere de esa al nose que consiga con mucho es fuerzo , pero yo lo ago pero no llega a mi esa fuerza de decir soy algo pero el que nace rico morira rico sin es fuerzo ninguno por que hay lo tiene todo desde que nace el que no lo es ve la vida muy difícil por que lo que quiere no puede y el si puede no lo ace el por que, por que save ande sobra que su futuro lo tienen ya echo, miestras tanto uno se pega toda la vida esforzandose y vale consigues algo, pero nada al igual.. las miradas de cuando una persona se queda mirando y piensa que mira o que mirara y tse queda uno con eso que es lo que mirarara o por que me mira , hay miradas que asustan.

Piensa que mira porque me mira,
futuro hecho de miradas que piensan de otro.
Persona que nace,
ve la vida,
se piensa y se muere ya hecho
y escondido
y se queda mirando en la mirada
del odio, del amor, de la tristeza, de la alegría.

José Manuel escribe su vida, después del tiempo y del final de curso. Nos vemos en la biblioteca municipal, y viene con su cuaderno. Su vida no ha cambiado, sí su forma de contarla, de ser en sociedad, de reconocer los grandes límites sobre los que puede caminar sin miedo ni riesgo, con seguridad de obtenerse a sí mismo.

3.2. Apuntes

La evolución de los Principios de César Coll con las propuestas de la Pedagogía Discente nos permiten además concretar una metodología que cuenta las implicaciones didácticas que conecta

La funcionalidad de los aprendizajes, para que el alumnado utilice los conocimientos nuevos en situaciones reales de la vida cotidiana, la integración de las enseñanzas desde un enfoque globalizado, para que el alumnado pueda relacionar el conocimiento previo con los nuevos y realice aprendizajes significativos, la igualdad desde el respeto a la diversidad e interculturalidad, para que todo el alumnado se sienta integrado en las propuestas del aula y podamos descubrir sus características personales. la autonomía tanto personal, como en el desarrollo de los aprendizajes, para aprender a aprender. la participación e implicación corresponsable de todos los sectores de la comunidad educativa, más concretamente de las familias, con responsabilidad y actitudes de colaboración

El carácter evolutivo propio de una Escuela activa en innovadora, desde las propuestas de diferentes autores y autoras y del propio currículo prescriptivo, permite concretarlos en propuestas pedagógicas y organizativas.

Responderemos a los principios de la Pedagogía discente de Mellado donde el empoderamiento, la libre elección, el buen trato, la creatividad, colaboración, alternancia y amor se convierten en el eje vertebral del aprendizaje como construcción personal y social.

4. RESULTADOS

4.1. Lo que dibujo es

Los años de la vida se ha convertido en un libro, una publicación que cuenta su vida más allá de un proyecto personal, es el aprendizaje como una idea de uno mismo, como un desarrollo en el que debe participar el yo y el otro significativo, donde reside el objetivo de la persona que se es, descubriendo logros, pasos y emociones personales, compartiéndolas con el grupo y creando para creer.

Trascender al proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer trascendente sus posibilidades, José Manuel presenta su libro seis meses después de final de curso, en la misma biblioteca en la que nos encontramos ahora los martes, para escribir, ahora que las horas son bajas y las caídas más profundas, sin nada más que motivar, recuerda construyendo y se escribe a sí mismo, su voz es triste, como lo era antes de empezar, pero ha aprendido a vomitar el desentusiasmo en espera de otras oportunidades.

José Manuel escribe, y es un regalo para las lágrimas

Empieza a vivir,
proponte el día de ahora,
nacer no está en el intento.
Tus sueños pueden despertar,
la esperanza acaricia tu cara,
realmente vive.

5. DISCUSIÓN

José Manuel escribe

Me miro, me veo,
espejo de mí mismo.
Una forma piensa cómo soy
y el cuerpo dice nada.
Vivir en cada persona,
Siempre me viviría feliz,
yo, que de mí, nada.

Me sorprendo por mí.
Escribir a nada ni a nadie,
salir de otras personas.
Ser.
La verdad no miente en el libro,
siento claro y sin miedo.
Hoy quiero ser.

¿Cómo definirías los años de la vida?

¿QUÉ INTERROGACIÓN? ¿QUÉ RESPUESTA?

Nombrar el mundo para nombrar la memoria representada en palabras, el contenido superficial de su forma sobre la construcción real de su estructura profunda, la connotación sobre la denotación, el juego tácito y personal de la metonimia y la metáfora como confusión cierta con la realidad, porque la intriga íntima de lo que soy se representa con una forma y tantos fondos como alternativas sugiere mi vida, historias he vivido y personas he habitado, como voces he escuchado y pieles he ocupado, vidas vividas y posibles, vidas no vividas y ocupadas, vidas observadas, vidas… El diario El País una mañana de calor y agosto titula Todo lo que se nombra existe (2016), con determinación de forma y soporte en que se representa lo nombrado, voz, grafía, papel, aire, etc., puesto que el sentido de propiedad biográfica y su trascendencia se nutren de su simbolización.

El mundo nombrado se representa desde la memoria visual. El pensamiento lógico hilvana las secuencias temporales que el pensamiento divergente traduce en diversidad y alternativas, superando los prejuicios creadores, arrancando desde la sema íntima de los imaginarios, como otro yo posible entre todos los yoes habilitados, conversaciones sin cuerpo a través de la distancia, como personas hechas de teclados y tiempo, existiendo en las redes virtuales y comunicando sobre el soporte efímero de la espontaneidad y el instante de su definición, habitualmente esas vidas se llevan más tiempo, imaginación y deseos que las vidas materiales cargadas de rutinas y faltas de imaginación. Se rodean de actos y proyecciones personales, que el desbloqueo creativo asume nombrar y transcribir.

Nombrar el mundo, toda su diversidad y personalidades, contextos, experiencias, edades y fórmulas posibles, individualidad matemática que nos lleva a la gramática de lo colectivo, viaje de la creatividad emergida desde el instante individual hasta la autoría personal, tantas miradas como sucesos acontecen en cada vida, posibilidad, relato y alternativa.

La palabra tiene formas tan vinculadas a su fondo que se convierten en epítetos fijos de su significado en la evocación visual y personal de cada una de ellas.

Las palabras tienen memoria. Es una memoria innata instalada en el largo plazo y amarrada a su existencia. Se recorren como ciudades, anotando los números de posición en los que habitan, esperando lugares desvestidos, memorias confusas, recuerdos que permanecen tácitos e indelebles, espacios y personas en los rincones de miradas, gestos, situaciones, belleza podrida en un motivo divergente que se sostiene de nada, del aire del nombre, del nombramiento nómada que duele, se condena, disfruta y entiende.

6. CONCLUSIONES

6.1. QUIERO SER

"Nada me pertenece, no sirvo para nada, a mí lo que realmente me gustaría es contar mi vida".

Es septiembre y nada anuncia tormenta, el relato del proceso se transforma gris a medida que cada uno de los alumnos del grupo de Educación Compensatoria decide apostar por estar en un aula que son las paredes, pero la progresión es la creatividad del espacio y las voces que lo animan, y la formación se somete a la libertad de crear, a negociar los deseos como fuente de aprendizaje, sucediendo las palabras como un signo, reduciendo incertidumbres, recogiendo los lexemas y las matrices de las actitudes, exhibiendo los alardes de lo imposible, buscando y rebuscando en lo aleatorio del escenario social en el que se abrigan y no saben eludir, protegiéndose de perder espacios de fuerza, de fomentar ausencias que les rodean y recorridos que no alcanzan.

Mario inventa el conflicto pero decide escribir, su tosca literatura, su difícil grafía, su perdida ortografía bebe acodada en la barra con sus semasias, sensaciones que obliga a escupir a su bolígrafo, Lele cuenta sus historias, Abraham quiere el título de secundaria, José necesita construir cuentas sobre letras para alfabetizar y nombrar lo que sabe, Rafa quiere sobrevivir y buscar el recorrido de los días, dialogando, Ulises no sabe que lo sabe, y estrecha el paso para ser padre a los diecisiete años, importando sensaciones que autojustifica, detenido sin tránsito hacía ningún sitio físico, sin decisión previa, estático, en espera de conexión, José Manuel dibuja y se pierde entre el cuaderno que compartimos, trazos y tristeza, formando un juego de palabras que comienza cuando termino y que hoy, en cualquier presente de lectura deseo le permanezca intacto en su momento.

Negociamos los contenidos y comenzamos por escoger las formas de aprendizaje, invitando a la creatividad para desarrollar intereses que se manifiesten como producciones inalcanzables, alfabetizar, crear, trascender, ocupar los espacios de los objetivos curriculares, desde la elección propia, a través de la adaptación personal y la gestión de los procesos creativos, leer, escribir, operaciones y algoritmos básicos, el medio, sociedad, … puntos suspensivos argumentados desde el ser hasta el querer llegar a ser, dando forma al contenido, dejando libre el proceso, formas de camino.

El aprendizaje dialógico se convierte en trascendente, el descubrimiento y la observación, la gestión del espacio y la libertad de acción. El grupo

precisa recursos, las formas de convivencia son hostiles y el papel del docente se musita férreo entre sus imágenes, más allá de la autoridad total del conocimiento, la potestad para dejar de ser huérfano entre las líneas transparentes que solo muestran el día.

El juego, técnicas creativas de inmersión conceptual, proyección de situaciones, contexto real para la situación real, en unos márgenes vitales donde la normalidad es normal dentro de lo que es y donde ser no es normal para dejar de ser, límites que operan en el margen de las circunstancias, condiciones sociales confiscadas sin oportunidades, el medio como un saldo, y el medio para gestionar formas.

El deseo de hacer, hacer como deseo. Elegir qué hacer, hacer lo elegido. Aprender.

7. REFERENCIAS

Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo.* Kairos.

De bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* Paidós.

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente.* Paidós.

Guilford, H. (1983). *Creatividad y educación.* Paidós.

Marín Ibáñez, R. (2000). *Manual de creatividad.* Vicens Vives.

Mellado Román, J. (2012). *Pedagogía discente*. Círculo rojo.

Muñoz Molina, A. (1995). *Las apariencias.* Alfaguara.

Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación I y II.* Alianza.

Pennac, D. (2001). *Como una novela.* Anagrama.

Rigo Vanrell, C. (2004). *Arteterapia y Entorno*. Comunidad de Madrid.

Robinson, K (2012). *El elemento.* Conecta.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de pedagogía, □68.*

SMARTPHONE COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA, PERCEPCIÓN E INTENCIÓN DE USO DEL ALUMNADO; REVISIÓN SISTEMÁTICA

BELINDA UXACH MOLINA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación en el siglo XXI ha sido transformada en gran medida por el impacto de la globalización y el frenético desarrollo de las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La conectividad inalámbrica junto a las tarifas cada vez más asequibles y los terminales con mayor potencia y versatilidad han contribuido a deslocalizar el acceso a la información y la comunicación. Esta deslocalización ha favorecido la emersión de metodologías en línea, asincrónicas y ubicuas como el e-learning o el m-learning que ofrecen oportunidad de aprender en cualquier momento y desde cualquier lugar.

> Metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale del uso de pequeños dispositivos móviles, […] que tengan alguna forma de conectividad inalámbrica. […]. Hace referencia al aprendizaje apoyado en la tecnología y que se puede realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar (Santiago y Trabaldo, 2015, p.5).

La tenencia de terminales móviles ha aumentado exponencialmente en los últimos años llegando a convertirse en una herramienta indispensable de comunicación, socialización y acceso a la información. Según los resultados que publica el Instituto Nacional de Estadística en 2019, en España, el 93.8 % de los adolescentes disponen de terminal móvil propio con conexión a internet antes de los 15 años. En el año 2020 el 93.99 de la población entre 16 y 74 años había utilizado internet al menos una vez

en los últimos 3 meses (INE, 2020). Estos datos demuestran la generalizada presencia de smartphones entre el alumnado a partir de esta edad lo que hace presuponerles una gran familiaridad con la tecnología propuesta como herramienta educativa. A su vez, la aparición de tarifas planas cada vez más asequibles y los centros públicos con wifi de acceso libre satisfacen la necesidad de la sociedad actual de permanecer conectada en todo momento.

La utilización de las redes sociales también se ha extendido enormemente en los últimos años en concreto y el 88,2% de la población española de entre 16 y 29 años participa en redes sociales más una vez a la semana (INE, 2020) lo que promueve la proliferación de distintas aplicaciones en las que emitimos opiniones, realizamos juicios críticos, simplemente seguimos un hilo de información que nos interesa o incluso realizamos compras online. A pesar de todo esto, el ritmo de integración de estos dispositivos a la educación sigue siendo lento y visto con reticencia por algunos profesionales y familiares. Esta situación fomenta una gran disonancia entre la cotidianidad de la vida dentro y fuera del aula de los discentes.

Los expertos defensores de la metodología m-learning basan sus afirmaciones en fundamentos de autores de renombre como Piaget, Vygotski y Bruner, sobre la influencia de la motivación, el juego y el desarrollo infantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dorta, 2009). Entre las características que algunos expertos atribuyen a los terminales móviles se encuentran la capacidad de motivación, la ampliación y facilidad de participación de la comunidad educativa y la significación del aprendizaje ubicuo (Grund, Gil y González, 2017) relacionando su tiempo libre y su aprendizaje. A su vez se les imputan características como la facilidad de construcción de conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje, y el desarrollo autónomo y ubicuo de destrezas y la adaptabilidad (Brazuelo y Gallego, 2011).

Según el Diseño Universal de Aprendizaje para el Aprendizaje (DUA) la adaptabilidad de la información es una de las premisas imprescindibles a la hora de diseñar programas educativos (Pastor, 2014). Considerando que los terminales móviles disponen de sistemas de transformación de texto a audio y viceversa o ampliación de imágenes que eliminan

barreras de acceso y representación de la información pueden considerarse herramientas que facilitan la consecución de objetivos curriculares. Burbules (2012) añade como característica intrínseca a los smartphones la oportunidad y capacidad de relacionar las metas de aprendizaje con contextos y propósitos más allá del salón de clases.

1.2. Modelos de aceptación de la tecnología

En el afán conocer las percepciones del alumnado tras la experimentación con la metodología m-learning mediada por smartphones los expertos diseñan pruebas basadas distintos modelos la aceptación de la tecnología. Tras una revisión de la literatura los modelos más utilizados para este efecto son el Modelo TAM (Modelo de Aceptación de la tecnología) y del UTAUT (Modelo de teoría unificada de aceptación y uso de tecnología). Ambos modelos coinciden en la inclusión de algunos constructos como la utilidad percibida o la facilidad de uso y relacionan otros con grandes coincidencias entre sí (Dwivedi, 2010).

1.2.1. Modelo de Aceptación de la tecnología (TAM)

Martin Fishbein desarrolla en 1975 un modelo de análisis del comportamiento humano con el fin de conocer la disposición de la sociedad a incorporar novedades. Los constructos en los que se basa el modelo pese a haber sufrido distintas ampliaciones en el tiempo:

- Utilidad percibida. Creencia de la persona de que la utilización de esta nueva herramienta o metodología le aportará beneficios y mejorará sus resultados académicos o laborales
- Facilidad de uso percibida. Según el modelo la dificultad a la que se enfrenta el individuo a la hora de utilizar una nueva tecnología determinará su intención de incorporarla en su rutina diaria.
- Satisfacción. En la que se relaciona el disfrute y la relación afectiva en la utilización de una herramienta. La sensación de diversión inclina a la intención de volver a utilizar la herramienta o metodología.

- Actitud. Relacionada con la necesidad de proyectar una imagen concreta de sí mismo y con los constructos relativos a la economía de esfuerzo y satisfacción persona. (Al-Emran, et al. 2020).

1.2.2. Modelo de Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT)

La Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología fue formulada basándose en la investigación de otros modelos como la Teoría de la Motivación, la Teoría de la Acción Razonada la Teoría del a conducta Planificada y el Modelo de Aceptación de la Tecnología (González Arza, 2012).

Según esta teoría, cuatro son los constructos determinantes en la intención de uso de la tecnología analizada, aunque en varias ocasiones ha sido ampliada:

- La Expectativa de desempeño que define como la creencia del individuo en que la utilización de la herramienta, el smartphone en este caso les proporcionará beneficios frente a otras.

- La expectativa de esfuerzo o facilidad de uso. En este caso algunos autores especifican que existe mayor influencia de la utilidad percibida que de la facilidad de uso y desde el modelo se apunta a que esta variable está moderada por factores externos como el género o la edad.

- La influencia social se refiere a la valoración del alumno de la imagen que emite a los demás. Es este caso influiría la opinión de los compañeros y su entorno. Según González Arza (2012), las mujeres son más sensibles a esta variable debido a que tienden a valorar en mayor medida las opiniones de los demás.

- Las condiciones facilitadoras hacen alusión al nivel que el individuo considera que las características técnicas y la infraestructura de las que dispone serán capaces de soportar la actividad derivada de la nueva tecnología (González Arza, 2012).

Los investigadores educativos utilizan estos modelos para la elaboración y diseño de los cuestionarios que proporcionan al alumnado tras la experimentación con la metodología m-learning mediada por smartphones con el fin de conocer las opiniones de estos y los constructos con mayor influencia en la intención de uso. Esta información es relevante a la hora de diseñar programas educativos y plataformas o aplicaciones de aprendizaje con las que el discente accede a la información o trasmite los conocimientos adquiridos. Existen numerosas aplicaciones de evaluación como Kahoot, Plickers, Quizizz… que los docentes pueden utilizar de forma sencilla y motivadora con el alumnado.

Además, como guía encargado de proporcionar al alumno los apoyos necesarios, debe servirse de todas aquellas herramientas que le sean posibles para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje y los Smartphones constituyen una herramienta muy completa para ello. El m-learning pretende aprovechar la estrecha relación entre los Smartphones y el alumnado para promover su interés y motivación, resolver problemas y construir conocimiento en comunidad (González, 2020). Sin embargo, la falta de formación en esta innovadora metodología supone un obstáculo para la consecución de los objetivos marcados y la utilización de estos híbridos digitales con fines productivos y no exclusivamente reproductivos (Bautista, 2015).

Algunos autores consideran los Smartphones enemigos de la concentración (Rodríguez, 2013) y alegan que el uso de la multipantalla es quedarse en la superficialidad. Sin embargo, el uso de la multimodalidad en una única pantalla que ofrecen los Smartphones permite reflejar una misma realidad en distintos formatos (texto, imagen, música) favoreciendo así la profundización y la construcción de conocimiento gracias a los sistemas de representación y de razonamientos en profundidad y paralelo (Bautista, 1994).

En contraste, otros alegan que la prohibición de estos dispositivos en las aulas rompe la conexión y aleja las experiencias educativas del resto de la vida. Su inclusión en ellas extendería el contexto físico y temporal del aprendizaje fuera del tiempo y espacio delimitado por el centro educativo gracias a la ubicuidad de los terminales (Grund, Gil y González, 2017).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

– Conocer la percepción del alumnado tras la experiencia m-learning mediado por smartphones.

    1. Identificar los constructos con mayor influencia en la intención de uso del m-learning mediado por smartphones.

2.2. Objetivos específicos

– Seleccionar los artículos publicados en los últimos 5 años sobre la percepción del alumnado tras la experimentación con la metodología m-learning.

    2. Analizar los artículos seleccionados como muestra del estudio que cumplan con los criterios establecidos a priori.

– Seleccionar los artículos publicados en los últimos 5 años sobre intención de uso de los smartphones como herramienta educativa.

    3. Estudiar los artículos seleccionados haciendo con el fin de identificar los constructos con mayor influencia en la intención de uso de los terminales móviles como herramienta de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este tipo de estudios Meca (2010) recomienda seguir una serie de fases que fueron tenidas en cuenta para la selección de la población de estudio de esta revisión sistemática. En primer lugar, se seleccionaron 4 bases de datos, Scopus, WoS, Eric y Dialnet, para realizar las búsquedas de artículos atendiendo a la prestigio e impacto que gozan cada una de ellas lo que confiere a la muestra obtenida un nivel de calidad y rigurosidad aceptable. Las palabras claves que conformaron la matriz de búsqueda en las distintas bases de datos fueron elegidas tras una revisión de la literatura obteniendo como resultado los siguientes términos: m-learning, TAM y/o UTAUT. Paralelamente se

establecieron otras limitaciones como los años de publicación y la condición de acceso libre de los artículos.

En segundo lugar, siguiendo los estándares de calidad de PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) se establecieron los criterios de admisión y exclusión a los que fueron sometidos todos los artículos

Finalmente se elaboró una lista de condiciones que todos los trabajos debían cumplir para ser seleccionados dentro del estudio. Para la consecución el primer objetivo, percepción del alumnado, los artículos debían publicar un análisis fundado en los resultados de los test basados en los modelos TAM (Modelo de Aceptación de Tecnología) y/o UTAUT (Modelo de Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología) medido en una escala tipo Likert de 5 puntos y publicar las medias de las puntuaciones de cada constructo analizado. En relación con el segundo objetivo, analizar los constructos con mayor influencia en la intención de uso, los artículos debían publicar un análisis del modelo estructural para confirmar las relaciones, específicamente el poder explicativo (R^2) y los coeficientes de camino (regresión) β.

En la Tabla 1 quedan resumidos los criterios de admisión y exclusión seguidos para la configuración de la muestra.

TABLA 1. *Criterios de admisión y exclusión de estudios.*

Criterios de Admisión	Criterios de exclusión
Artículos científicos recogidos en las bases de datos Scopus, WoS, Eric y Dialnet.	Artículos no académicos, tesis doctorales y otro tipo de documentos o artículos no recogidos en las bases de datos Scopus, WoS, Eric y Dialnet.
Artículos publicados los años 2017, 2018, 2019, 2020 y 2021	Otros años de publicación.
Artículos de libre acceso	Artículos de acceso restringido o de pago.
Experimentaciones basadas en la utilización de smartphones como herramienta de aprendizaje	Experimentaciones basadas en otros dispositivos electrónicos (tabletas, ordenadores portátiles…)
Trabajos que utilicen test basados en los modelos TAM y/o UTAUT	Estudios que utilicen otros modelos en los que basen los test.
Investigaciones de carácter cuantitativo (test)	Investigaciones de carácter cualitativo (entrevistas, observaciones, grupos de debate…)
Estudios centrados la percepción del alumnado de cursos presenciales. (Para el primer objetivo)	Estudios centrados en percepción de profesorado y/o cursos en línea.
Estudios centrados el análisis de la influencia de los constructos en la intención de uso. (Para el segundo objetivo	Estudios centrados en otro tipo de análisis.
Artículos que midan las respuestas de la prueba en una escala tipo Likert de 5 puntos	Artículos que midan las respuestas de la prueba en una escala tipo Likert número de puntos distinto a 5.
Artículos que incluyan R2 y β	Artículos que analicen otros constructos.

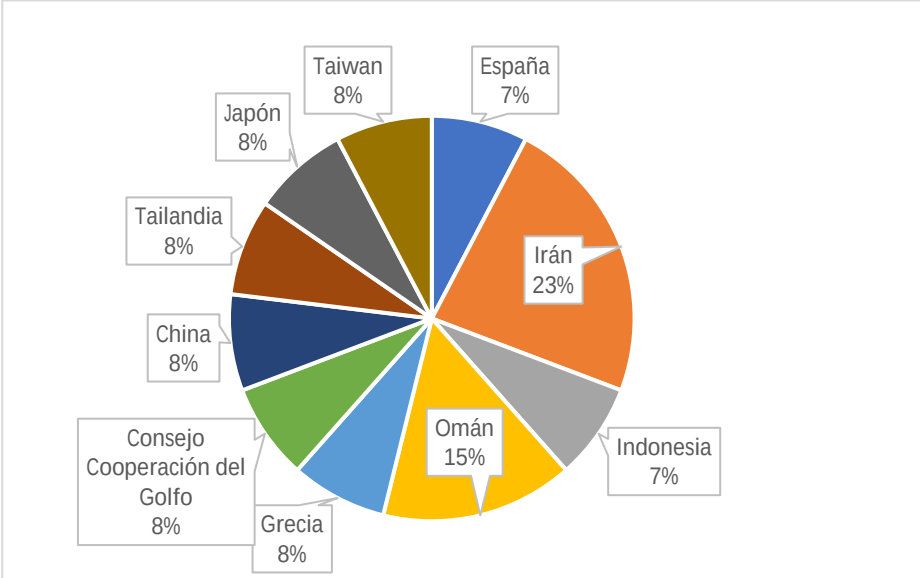
Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

Tras la búsqueda presentada en el apartado anterior se obtuvieron como respuesta de las distintas bases de datos 1226 artículos. Estas investigaciones fueron sometidas a los criterios de exclusión e inclusión relacionados con el primer objetivo marcado, conocer la percepción del alumnado tras la experiencia m-learning mediado por smartphones, siendo 13 los trabajos seleccionados que configurarían la muestra poblacional de esta parte de la revisión sistemática.

Tal y como se muestra en el Gráfico 1, la mayor parte de los artículos provienen de experimentaciones realizadas en Irán seguido de Omán.

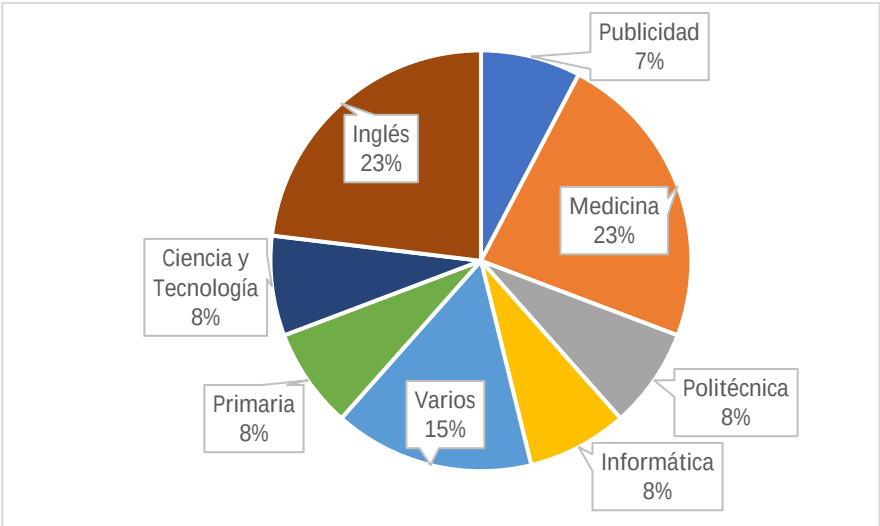
GRÁFICO 1. *Distribución geográfica de publicaciones*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

En relación con el nivel de estudios en el que se centra la investigación observamos la superioridad de artículos centrados en alumnado universitario y que 12 de ellos corresponden a este nivel educativo y sólo uno a educación primaria. Cabe destacar que no se encontraron artículo que analicen la percepción del alumnado en Secundaria o estudios preuniversitarios. Al examinar las áreas en las que fue experimentada esta metodología observamos que la mayoría de los estudios toman sus datos de experiencias académicas relacionadas con los idiomas (inglés en todos los casos) seguidos de ámbitos de estudios relacionadas con el área de Ciencias Experimentales como medicina y ciencia y tecnología como puede observarse en el Gráfico 2.

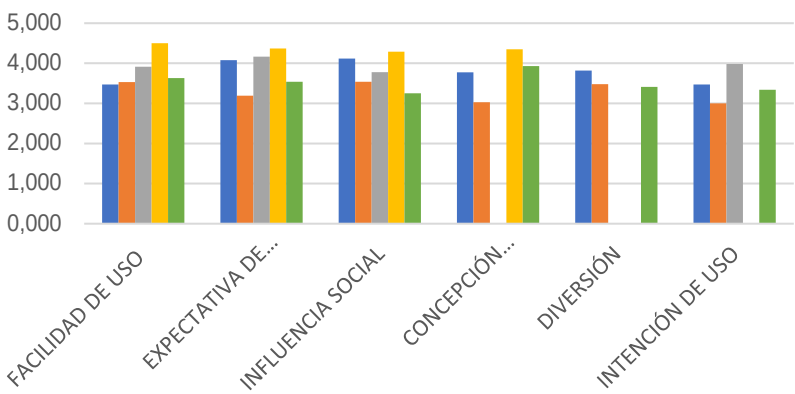
***GRÁFICO 2**. Ámbitos de estudios*



Fuente: Elaboración propia

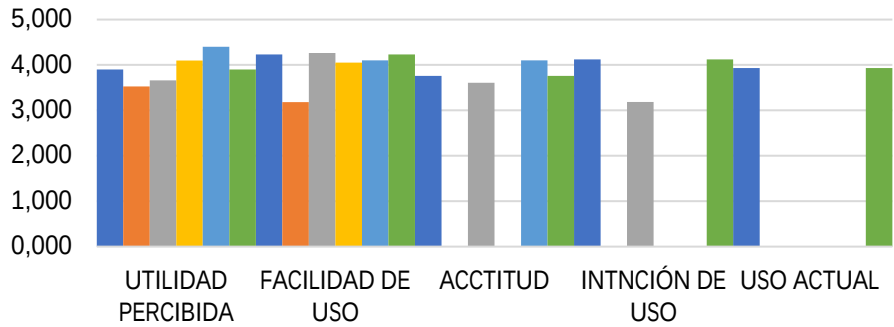
Inmersos ya en el análisis de las percepciones del alumnado comprobamos, como se muestra en los gráficos 3 y 4 que las medias de las puntuaciones de todos los constructos analizados se encuentran alrededor del 4, que corresponde a estar muy de acuerdo, en cualquier caso, entre el 3 y el 5.

***GRÁFICO 3.** Medias de distintos constructos de los cuestionarios basados en el modelo UTAUT*



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 4. *Medias de distintos constructos de los cuestionarios basados en el modelo TAM*



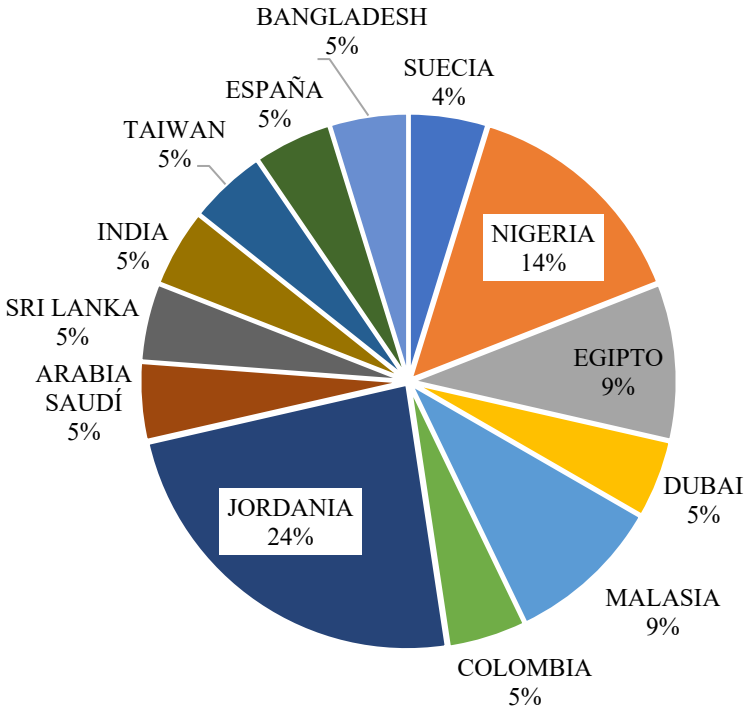
Fuente: Elaboración propia

Este análisis nos inclina a pensar que, tras la experiencia de utilizar los smartphones como herramienta educativa, el alumnado siente que la experiencia ha sido satisfactoria, ha cumplido con sus expectativas y ha ayudado a entender de forma efectiva los diferentes conceptos.

En cuanto al segundo objetivo, identificar los constructos con mayor influencia en la intención de uso del m-learning utilizando smartphones como herramienta de aprendizaje, se realizó un cribado paralelo al anterior para definir la población muestral de nuestro estudio. Tras esta fase se obtuvieron 21 estudios que cumplían con los criterios establecidos para ser incluidos en el estudio.

La mayoría de las investigaciones publican datos relacionados con experimentaciones realizadas en Jordania, Nigeria y Malasia como se extrae del gráfico 5.

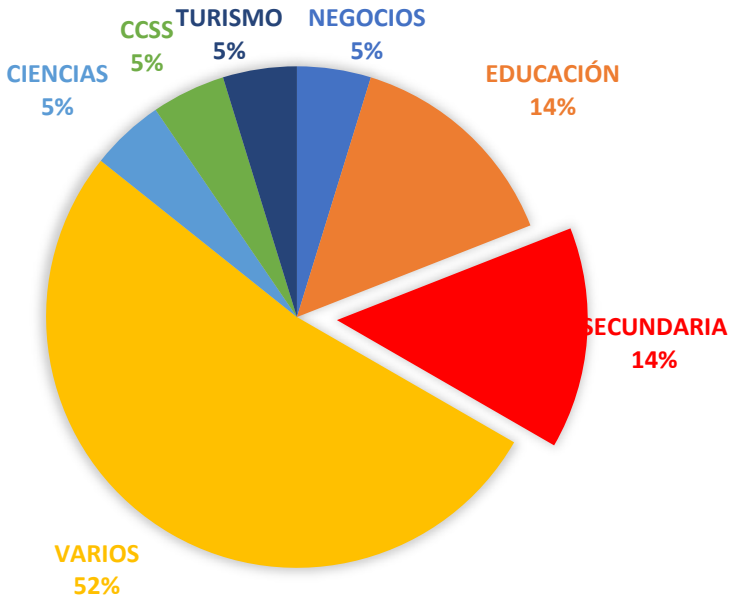
GRÁFICO 5. *Distribución geográfica de los artículos*



Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en el ámbito de estudio en que se desarrollan las experiencias se observa que la mayoría de los análisis seleccionan como población de la investigación alumnado de distintos ámbitos sin especificar y sin publicar datos separados por ámbitos (Gráfico 6). Esto nos lleva a valorar la posibilidad de que no se haya tenido en cuenta la variabilidad de respuesta en función de esta variable. Por otro lado, entre esta selección aparecen 3 estudios que analizan las respuestas de alumnado de secundaria, etapa de la que existe escasa investigación publicada.

GRÁFICO 6. *Ámbitos de estudio*



Fuente: Elaboración propia

La gran diversidad de variables analizadas dificulta el análisis conjunto de esta revisión sistemática. No todos los artículos analizan todas las variables, pero si encontramos coincidencias en algunos constructos analizados por todas o por la gran mayoría como puede ser la utilidad percibida, la facilidad de uso o la actitud. Como se muestra en el gráfico 8 la autonomía percibida es uno de los constructos con mayor influencia en la intención de uso variable (β= 0.568) que llega a explicar el 55 % de la intención de uso. En segundo lugar, las condiciones de aprendizaje establecen una relación directa también fuerte con esa intención de utilización del smartphone como herramienta de aprendizaje (β=0.452) explicando hasta el 40% de su variancia en algunos casos. Este constructo escapa al control del diseño del programa ya que hace alusión a variables como la naturaleza de la materia estudiada, el contenido, el estudiante y su entorno, el entorno de aprendizaje…

Otra de las variables más analizadas y con bastante influencia en la intención de uso es la definida como condiciones facilitadoras (β=0.284)

que llega a explicar un máximo del 30%. Esta variable hace referencia al nivel en el que un individuo considera que los aspectos técnicos y la infraestructura organizativa existente serán capaces de soportar la presencia de la nueva tecnología. Lo que hace determinante la existencia de una infraestructura de gran calidad que favorezca el uso del sistema además de la confianza de contar con un docente cuya formación especializada de respuesta a los posibles imprevistos o dificultades.

La satisfacción personal (β=0.335) y la actitud (β=0.334) muestran también una importante influencia sobre la intención de uso explicando en ambos casos alrededor de una media del 30% de la varianza, seguidas de la influencia social (β=0.204) que llega a explicar el 20% de la varianza de los estudios analizados siendo algunas de las más analizadas.

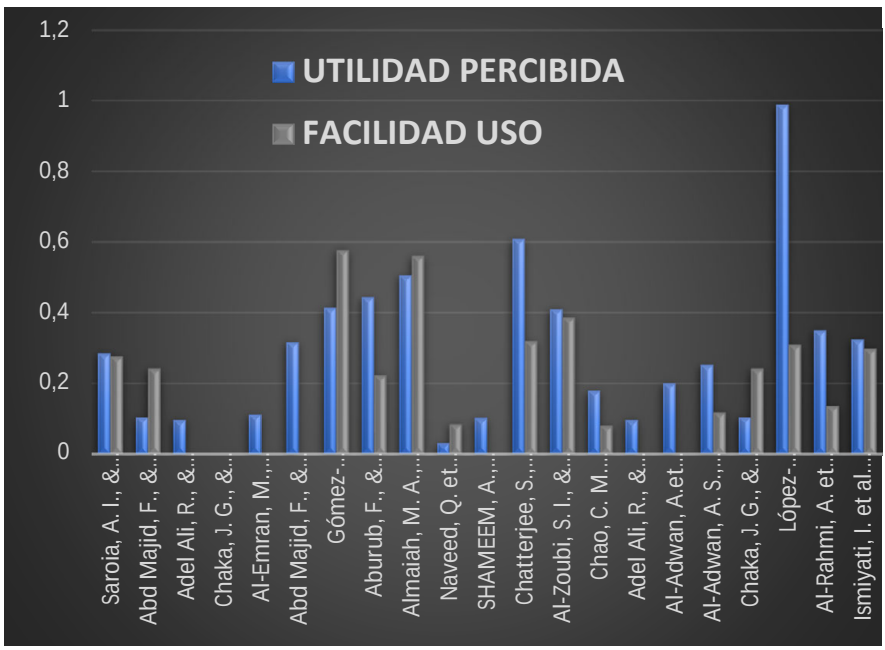
GRÁFICO 7. *Medias de la percepción por constructos*

Fuente: Elaboración propia

Lo que sorprende de estos resultados es la debilidad de la influencia media obtenida de la variable facilidad de uso percibida en la intención de uso (β=0.183) y su escaso nivel de explicación de la varianza siendo como máximo el 22% y 0% en varios casos.

Dos de los constructos más analizados y que por definición en los modelos deberían tener mayor influencia en la intención de uso es la utilidad percibida y la facilidad de uso. Sin embargo, en este análisis observamos que se trata de constructos cuya influencia es menor a la esperada llegando a ser escasa en el caso de la facilidad de uso. Como puede observarse en el gráfico 9, en algunos de los estudios esta influencia es nula en 7 de ellos, es su influencia no es significativa.

GRÁFICO 8. *Medias de los constructos más analizados en los estudios*



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Este estudio tiene dos principales objetivos. Por un lado, analizar la percepción del alumnado tras la experimentación del m-learning mediado por smartphones y por otro, estudiar los constructos que influyen en mayor media en la intención de uso por parte del alumnado de los terminales móviles como herramienta de aprendizaje en el futuro de forma autónoma. Para ello se ha intentado aunar los esfuerzos de distintos

investigadores que han realizado sus trabajos en distintos lugares del mundo, lo que nos lleva a eliminar el posible sesgo derivado de la situación geográfica y política educativa. Los resultados obtenidos nos muestran una clara afinidad y aceptación por parte de los discentes con la metodología.

Como se ha mencionado, las medias de las puntuaciones obtenidas de cada uno de los constructos se sitúan alrededor del 4 en la escala tipo Likert utilizada para medir los constructos definidos que corresponde a estará muy de acuerdo. Lo que nos lleva a afirmar que método de aprendizaje ha sido aceptado por los alumnos como una buena solución para el aprendizaje. Además, teniendo en cuenta los datos recogidos, la utilización de smartphones como herramienta educativa podría influir positivamente en la motivación del alumnado.

Por otro lado, en el análisis del a influencia en la intención de uso de la metodología experimentada en el futuro de forma autónoma se observan algunas diferencias con respecto a otros trabajos anteriores. Según los artículos seleccionados se valora en mayor medida la confianza en los medios técnicos y en la capacitación específica del docente en la metodología que la facilidad de uso. Pese a que este constructo es considerado por definición en los modelos como uno de los que mayor influencia muestra (Samsudeen & Mohamed, 2019). En consonancia con otros autores (Adel Ali & Rafie Mohd Arshad, 2018), este cambio puede deberse a que el alumnado estudiado ha nacido alrededor del año 2000, es decir, son *milenials*, han crecido con la tecnología y los terminales móviles al alcance de la mano y son auténticos expertos en el manejo de los smartphones. La satisfacción personal y la actitud

6. CONCLUSIONES

Según los datos analizados que aúnan los esfuerzos de distintos investigadores con el fin de explicar la percepción y la intención de uso del alumnado la utilización de smartphones como herramienta de aprendizaje tiene el potencial de convertirse en una solución eficaz para facilitar la asimilación de contenidos en educación reglada. La importancia de la motivación del alumnado sobre los veneficios de utilizar esta

metodología es importante ya que la influencia social tiene un carácter predictivo en la intención de uso moderadamente alto. La utilidad percibida de los diseños que utilizan esta metodología añade valor al programa lo que nos lleva a afirmar que deben diseñarse actividades significativas, directas y lúdicas para conseguir el objetivo de mejora en la adquisición de conocimiento. Pese a que en algunos casos la facilidad de uso no es significativa y el alumnado está habituado a utilizar distintas plataformas, se recomienda utilizar programas claros y de fácil manejo para centrar la atención en la materia y no en la usabilidad.

Esta investigación pretende ofrecer información útil para comprender los factores que influyen en la adopción del M-learning y su aceptación. En todos los artículos se utilizó el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM) o el Modelo de teoría unificada de aceptación y uso de tecnología (UTAUT) como marco teórico para examinar los factores que impulsan la adopción del M-learning mediado por smartphones. Los resultados de estos análisis revelan, que la utilidad, la actitud, la satisfacción personal, la influencia social y las condiciones de aprendizaje y facilitadoras junto a la autonomía percibida contribuyeron significativamente a la adopción del M-learning.

Se pone de manifiesto la necesidad de motiva a los docentes e instructores, sensibilizarlos sobre el uso del m-learning y proporcionarles una formación adecuada. La calidad de los servicios ofrecidos por los sistemas de m-learning debe incluir soportes suficientemente potentes como para que el alumnado confíe en el funcionamiento idóneo de los programas durante su formación y/o búsqueda de información. Es decir, que los aspectos técnicos de los terminales y la infraestructura organizativa y relativa a la conectividad sean capaces de soportar la actividad.

En conclusión, los resultados indican que es necesario desarrollar programas siguiendo las directrices que tengan en cuenta la percepción de los alumnos y los factores que influyen en la aceptación de la metodología para ofrecer un diseño metodológico potente que atienda las necesidades del discente. De este modo la metodología m-learning mediada por smartphones favorecerá la consecución de los objetivos curriculares.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mi director de tesis por el apoyo y consejos a lo largo de estos años.

A mi hijo, por su comprensión y por ceder parte de su tiempo de juego conmigo para que yo pueda cumplir un sueño.

8. REFERENCIAS

Adel Ali, R. & Rafie Mohd Arshad, M. (2018). Empirical analysis on factors impacting on intention to use m-learning in basic education in Egypt. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2).

Al-Emran, M., Arpaci, I. & Salloum, S. A. (2020). An empirical examination of continuous intention to use m-learning: An integrated model. *Education and information technologies, 25*(4), 2899-2918

Bautista García-Vera, A. (1994). El papel de los intelectuales y la no neutralidad de la tecnología: razones para unos usos críticos de los recursos en la enseñanza. *Revista de educación*.

Bautista García-Vera, A. (2015). Hacer visible la producción-reproducción con híbridos digitales en la formación permanente del profesorado. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.

Brazuelo Grund, F. y Gallego Gil, D. J. (2011). *Mobile Learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo.* MAD.

Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters on education, 13*.

Dorta, N. M. (2009). Análisis del uso de dispositivos móviles en el desarrollo de estrategias de mejora de las habilidades espaciales (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).

Dwivedi, Y. K., Mustafee, N., Carter, L. D. & Williams, M. D. (2010). *A bibliometric comparision of the usage of two theories of IS/IT acceptance* (TAM and UTAUT).

González Arza, E. (2012). Validación de la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de la Tecnología UTAUT en castellano en el ámbito de las consultas externas de la Red de Salud Mental de Bizkaia.

Laro González, E. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza. *REJIE Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, 21*, 11–23.

Grund, F. B., Gil, D. J. G. y González, M. L. C. (2017). Los docentes ante la integración educativa del teléfono móvil en el aula. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (52).

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.*

Sánchez Meca, J. (2010). *Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis*. Aula abierta.

Pastor, C. A., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). http://www. educadua. es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv. pdf.

Rodríguez, M. N. (2013). El m-learning y los usos de tablets y celulares en el aula de clase, ¿distractores o dinamizadores del aprendizaje? Praxis investigativa *ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 5*(8), 94-100.

Samsudeen, S. N. & Mohamed, R. (2019). *University students' intention to use e-learning systems: A study of higher educational institutions in Sri Lanka*. Interactive Technology and Smart Education.

Santiago, R. y Trabaldo, S. (2015). *Mobile learning: nuevas realidades en el aula*. Digital-Text.

Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica, 135*(11), 507-511

TUITERATURA EN EDUCACIÓN: EL ARTE DE CONTAR HISTORIAS DIGITALES

CRISTINA CRUZ-GONZÁLEZ
Universidad de Granada

JAVIER MULA FALCÓN
Universidad de Granada

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la esfera digital en las nuevas metodologías del aula se sitúa en la última década. De tal manera, las plataformas y aplicaciones de redes sociales se han vuelto cada vez más populares entre el público y se han utilizado ampliamente con fines de entretenimiento, socialización y búsqueda e intercambio de información (Dolan, Conduit, Fahy, & Goodman, 2016; Quan-Haase & Young , 2010; Malik et al., 2016). Twitter, que se puede categorizar como una forma específica de actividad en las redes sociales: microblogging, se estableció en 2006 y es una de las plataformas de redes sociales más destacadas (otras incluyen Facebook, Instagram y Youtube) en todo el mundo (Alhabash & Ma, 2017). Estadísticas recientes publicadas por Twitter indican que la red recibe aproximadamente mil millones de visitas mensuales únicas y alberga alrededor de 313 millones de usuarios activos, de los cuales el 82% son usuarios móviles activos. Según un estudio reciente, Twitter es la quinta plataforma de redes sociales más popular. El estudio señala además que aproximadamente una cuarta parte de los adultos usan Twitter, y los usuarios de Internet más jóvenes son más activos en Twitter en comparación con los grupos de mayor edad (Greenwood, Perrin & Duggan, 2016).

La función de microblogging de Twitter permite a los usuarios publicar sus ideas y opiniones en formato de "mensajería en tiempo real" escribiendo *tweets* limitados a un cierto número de caracteres (inicialmente 140 pero ahora hasta 280). Además, mediante funciones como hashtags, menciones y respuestas, los usuarios pueden establecer contactos y dialogar con otros usuarios de Twitter (Steckenbiller, 2016). Se han investigado varios aspectos de las prácticas de Twitter en varios dominios, incluidos el turismo (Sotiriadis & van Zyl, 2013), los deportes (Gibbs, O'Reilly & Brunette, 2014), la gobernanza (Haro-de-Rosario, Sáez-Martín y del Carmen Caba-Pérez, 2016), información de salud (Himelboim & Han, 2014; Malik et al., 2019), elecciones (Vergeer & Hermans, 2013) y activismo (Johri et al., 2018; Malik et al., 2018). Además de usar Twitter para el entretenimiento y el ocio, la plataforma se usa predominantemente para la interacción social, el intercambio de información, la búsqueda de información, la autodocumentación y la autoexpresión (Alhabash & Ma, 2017; Liu, Cheung & Lee, 2010).

Aunque las plataformas de redes sociales no se diseñaron con el propósito explícito de apoyar actividades educativas y otras relacionadas con el aprendizaje, su capacidad para establecer contactos y compartir contenido las ha convertido en una opción natural para esos propósitos (Tess, 2013). Las instituciones de educación superior, los colegios y los institutos han adoptado activamente varias plataformas de redes sociales en los últimos tiempos (Jordan, 2017; Wang, 2016). Más recientemente, Twitter se está abarcando como una herramienta de comunicación académica aumentada para el aprendizaje formal e informal. Los estudiantes, académicos y profesionales de numerosos dominios académicos utilizan la red para conectarse e interactuar con sus pares y el público para compartir información específica de la disciplina y otra información relevante con el objetivo de perseguir sus intereses y objetivos académicos (Holmberg & Thelwall, 2014; Veletsianos & Kimmons, 2016). Varios estudios recientes también han demostrado el valor, el impacto y la aceptación de Twitter en el contexto de la educación. Por ejemplo, se ha informado que Twitter aumenta las capacidades de aprendizaje y comunicación (Bista, 2015; Carpenter, 2014; DeGroot, Young & VanSlette, 2015). De manera similar, Twitter se considera útil para mejorar el

compromiso y la colaboración entre compañeros, profesores y estudiantes (Desselle, 2017; Greenhalgh, Rosenberg & Wolf, 2016; Osatuyi & Passerini, 2016). Por otro lado, otras investigaciones también han destacado los aspectos negativos de la incorporación de Twitter en el contexto educativo. Estos estudios han enfatizado el uso inadecuado, la sobreexposición, la reputación, la sobrecarga de información, la adicción, así como otros problemas asociados con el contenido y la privacidad personal (Cho & Rangel, 2017; Kinnison, Whiting, Magnier & Mossop, 2017; Rinaldo, Tapp & Laverie, 2011).

Dado el aumento exponencial del uso por parte de numerosas entidades, el potencial de Twitter en la educación y la amplia gama de estudios realizados dentro del dominio, existe una gran necesidad de evaluar el estado de la investigación académica dentro del dominio. En consecuencia, nuestro objetivo en esta revisión de la literatura es comprender el uso de Twitter en varios entornos educativos mediante la exploración sistemática de la investigación previa. Más precisamente, este estudio examina la investigación sobre el uso y las percepciones de Twitter como una herramienta para apoyar la educación y el aprendizaje por parte de varias entidades que incluyen estudiantes, educadores e instituciones educativas. Además, este estudio busca identificar los obstáculos asociados con el uso y la adaptación educativa de Twitter en diferentes configuraciones.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo general en este estudio fue trazar una panorámica sobre la literatura científica a nivel nacional e internacional del concepto terminológico de Tuiteratura y su aplicación educativa en distintos escenarios.

3. METODOLOGÍA

Este estudio consiste en una revisión de la literatura científica. Para su desarrollo se empleó un protocolo metodológico sistemático y cualitativo (Gough et al., 2012; Petticrew & Roberts, 2006). Se trata de una metodología que resume áreas de investigación a partir de una revisión

bibliográfica intensiva (Voorberg et al., 2015). De esta manera, este tipo de revisión destaca por su calidad y rigor científico en los procesos de búsqueda y selección de estudios. Además, esta revisión sistemática ha utilizado la Declaración Prisma en el proceso de criba y selección de muestra/producción científica (Moher et al., 2009).

3.1. Procedimientos de búsqueda

El presente estudio se inició con el objetivo de identificar toda la literatura sobre el término Tuiteratura dentro del contexto educativo. Para ello, en primer lugar, se seleccionaron tres bases de datos diferentes por distintos motivos. Por un lado, se seleccionaron las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus tanto por la calidad de los estudios indexados en ellas como por su alcance internacional. Por otro lado, se utilizó la base de datos del Educational Research Information Centre (ERIC) por su valor en el sector educativo. Por último, también se utilizó la base de datos Google Académico para buscar la posible literatura gris en este campo de investigación.

Posteriormente, se seleccionaron una serie de palabras clave y se combinaron para obtener la siguiente ecuación de búsqueda ("Twitter") AND ("Narration" OR "literature" OR "audience" OR "interaction" OR "Internet") AND ("Education").

3.2. Criterios de inclusión/exclusión para selección de los estudios

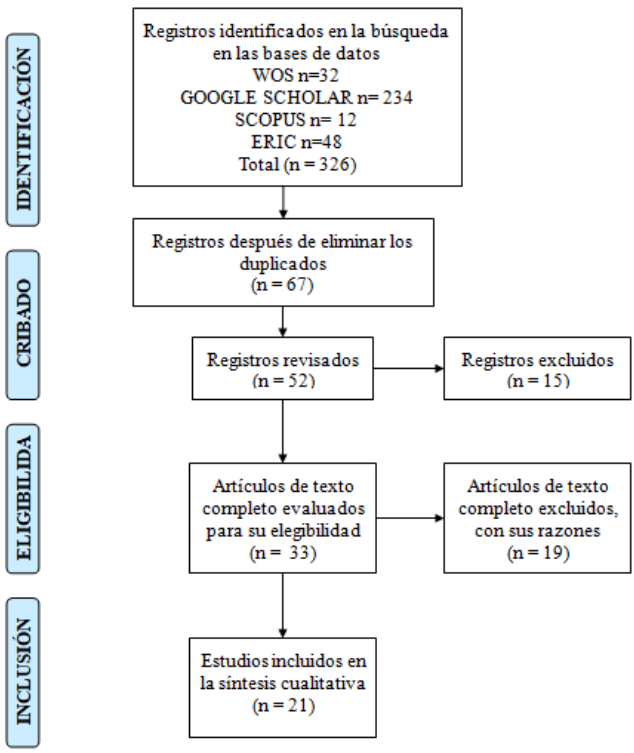
Con el fin de obtener unos registros idóneos y cumplir con los estándares de calidad recomendables, se incluyeron en la búsqueda una serie de criterios de inclusión y exclusión basados tanto en principios pragmáticos como de calidad (Booth et al., 2012; Codina, 2018). En cuanto a la adecuación temática, se incluyeron los estudios resultantes de la ecuación de búsqueda preestablecida y se excluyeron todos los manuscritos que no respondían a nuestra ecuación de búsqueda.

Además, filtramos el conjunto de estudios restringiendo el formato a artículos de revistas y excluyendo otras fuentes científicas (Hallinger, 2013). Por último, filtramos todos los artículos que abarcaban la última

década (2012-2022) como periodo de tiempo establecido. Este último criterio se basó en que sólo buscábamos los estudios más recientes sobre este tema de estudio.

La figura 1 muestra el proceso de identificación y recogida de datos junto con el número de artículos finalmente incluidos en la revisión. Este proceso de recogida siguió los principios de la declaración PRISMA, que establece una propuesta para mejorar la publicación de revisiones. Además, cabe destacar que todo el proceso fue llevado a cabo por cuatro investigadores diferentes con el fin de proporcionar el máximo grado de rigor, consistencia y objetividad.

FIGURA 1. *Diagrama de flujo basado en protocolo PRISMA*



Fuente: Elaboración propia

3.2. Extracción y síntesis de datos

Tras ello, se analizaron los artículos seleccionados para extraer la información más relevante. Para ello, se creó una hoja de cálculo de Microsoft Excel para almacenar los datos extraídos de los 21 artículos incluidos. Los datos extraídos incluían el nombre del autor o los autores, el año, el país o la región, el tema principal, el objetivo de la investigación, el método de investigación (es decir, cualitativo, cuantitativo o mixto), los participantes en el estudio, las principales conclusiones y, por último, las implicaciones para la mejora y la práctica profesional educativa. La hoja de cálculo resultante contenía una gran cantidad de información sobre la literatura internacional publicada sobre el tema en cuestión. Estos datos representan el conjunto de conocimientos que se analizaron para abordar el objetivo principal de este trabajo. La lectura y extracción de los datos fue realizada por tres investigadores como una forma de revisión por pares (Sarthou, 2016).

3.3. Análisis de datos

Este estudio pretendió realizar un mapeo a cerca de las características dominantes con respecto a una literatura particular. Esto es denominado por autores como Hallinger y Bryant (2013) una revisión topográfica de la literatura. En segundo lugar, se propuso desarrollar descriptivamente una revisión sistemática de la investigación sobre esta área de estudio (Gough, 2007).

Para ello, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de las principales características topográficas de los estudios incluidos en la revisión. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis temático (Braun & Clarke, 2006) de los documentos utilizando el software de análisis cualitativo Nvivo 12. Este análisis temático se caracterizó por tomar los principios de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) para identificar los temas emergentes que surgieron de la lectura de los estudios seleccionados. De este modo, todos los estudios se introdujeron en este software cualitativo y, a partir de una lectura y análisis críticos, se codificaron los temas clave utilizando los nodos temáticos proporcionados por el programa. Para garantizar la coherencia de esta codificación, las

categorías y los temas emergentes fueron compartidos y acordados por todos los investigadores. Los temas emergentes identificados por las investigadoras se acordaron sobre la base de la similitud y se organizaron jerárquicamente. Sin embargo, debido a su proximidad temática y con el fin de establecer un hilo conductor coherente, se decidió organizar todos los resultados en torno a un tema central.

3.4. Limitaciones

En referencia a las limitaciones de este estudio, indicar que las decisiones tomadas durante el proceso de búsqueda y selección de los documentos pueden haber generado ciertas limitaciones en nuestra investigación. En este sentido, los filtros seleccionados, los criterios de inclusión/exclusión definidos o las bases de datos utilizadas pueden haber llevado a no considerar documentos relevantes para nuestro propósito de estudio. Entre todas ellas, la búsqueda de documentos sólo en español o en inglés puede haber generado un cierto sesgo en el proceso de búsqueda.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan algunos de los estudios más significativos derivados de esta revisión sistemática. La siguiente tabla resume la distribución territorial, el diseño metodológico, la muestra/participantes en la investigación y los principales hallazgos de los estudios seleccionados en nuestra revisión.

TABLA 1. *Las principales características y resultados de algunos de nuestros estudios incluidos*

Autor y año	Territorio	Propósito del estudio	Método	Participantes	Principales resultados
Hull & Dodd (2017)	EE. UU.	Determinar cómo los profesores de educación superior utilizan Twitter en sus aulas para involucrar, educar e informar a los estudiantes	Encuesta a educadores de colegios y universidades de todo el país que fueron identificados como docentes que utilizan Twitter en sus aulas	Profesores de educación superior	Los educadores informaron que la respuesta de los estudiantes al uso de Twitter en el aula fue abrumadoramente positiva y que Twitter ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.
Welch & Bonnan-White (2012)	EE. UU.	Explorar la pregunta de investigación: ¿Mejora Twitter los niveles de participación de los estudiantes?	Diseño cuasiexperimental que explora el efecto de Twitter en la participación de los estudiantes en cursos de introducción a la sociología y la antropología	Estudiantes universitarios	Los estudiantes perciben Twitter como una herramienta de clase y se reportaron hallazgos de que disfrutaron usando Twitter, percibiéndose a sí mismos como más comprometidos que aquellos que no disfrutaron de Twitter.
Liu (2019)	España	Analizar microrrelatos de la plataforma Weibo, con el fin de detectar coincidencias con el término Tuiteratura.	Metodología cualitativa. Análisis documental	Estudiantes universitarios	El microrrelato y la tuiteraura se han convertido en un género potente a nivel internacional y concretamente, en el territorio chino.
Serruys, & Onuma, (2018).	Irlanda	Estudiar si tendrán los medios sociales (Twitter) un impacto en las revistas científicas	Metodología cualitativa. Revisión exploratoria de artículos de interés	Registros documentales	Twitter y su formato de expresión se está convirtiendo en un nuevo medio de divulgación científica el cual pretende llegar más fácil y rápido a una población mucho más accedisable
Silva & Couto (2021)	Brasil	Analizar la producción de microrrelatos en Twitter, destacando las pedagogías de la escritura	Método cualitativo, analítico e interpretativo. Análisis de datos mediante la técnica de Análisis Textual Discursivo - DTA y principios de Análisis de Redes Sociales - ARS.	Registros documentales virtuales	Twitteratura es una pedagogía de la escritura en red que se construye, principalmente, a través de la experiencia compartida y la movilización en línea del aprendizaje.

Carvalho y Maciel (2017)	Brasil	Discutir cuestiones teórico-metodológicas sobre el uso, en el aula, de desde celulares y smartphones hasta trabajar con un género literario emergente: Twitteratura	Metodología cualitativa. Revisión exploratoria de artículos de interés	Registros documentales	La tuiteratura brinda la posibilidad de introducir nuevas comprensiones de lo literario en el currículo escolar, otorgando una comprensión más amplia de las relaciones determinantes entre el lenguaje, la sociedad y la tecnología
Lollini & Rosenberg (2015).	Italia	Presentar un uso original de Twitter para interpretar y reescribir los poemas de Rerum vulgarium fragmenta (Rvf) de Francesco Petrarca	Metodología hermenéutica e interpretativa	Registros documentales virtuales	Los autores consideran que debemos desarrollar formas nuevas y más funcionales de abordar los textos literarios pero al mismo tiempo advierten de que no se puede eliminar el "gravoso" deber de las horas dedicadas a la lectura.
Ansloos & Morford (2022)	EE. UU.	Estudiar sobre cómo se puede pensar con teóricos literarios indígenas y humanistas digitales para dar sentido a la contribución literaria de los pueblos indígenas en Twitter	Análisis cualitativo interactivo, que utiliza una combinación de codificación y lectura atenta de un archivo de tuits	Depósito de archivos de tuits	La tecnología única de Twitter (incluidas las funciones de conteo limitado de palabras, etiquetas y retuiteo) ayuda a los narradores indígenas a crear y desarrollar este género literario indígena emergente

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue analizar la literatura científica sobre el nuevo y emergente concepto terminológico de Tuiteratura, además de explorar de qué manera puede aplicarse en distintos escenarios educativos.

En nuestros hallazgos hemos podido encontrar como cada vez más la literatura está ligada a nuevas formas de entenderla, que a la vez encuentran su espacio educativo y con ello, su transferencia (Aciman y Rensin, 2009). Es más, podríamos aventurarnos a decir que la educación en el mundo tras la Covid-19 está más impulsada que nunca por la tecnología. Es por ello, que tras explorar la aplicabilidad de la Tuiteratura en el mundo educativo nos nacen algunos cuestionamientos interesantes

como ¿cuál será la naturaleza, el alcance y el resultado de la pedagogía digitalizada en un futuro próximo? ¿Cuáles serán las nuevas herramientas, aplicaciones y plataformas que ayudarán a la enseñanza? ¿Cómo se adaptarán los profesores y se convertirán en expertos en un terreno que cambia rápidamente y está impulsado por la tecnología? ¿Lograrán los profesores superar sus dudas sobre la tecnología? ¿Aceptarán los alumnos el modo de educación "en cualquier lugar y en cualquier momento", a pesar de las graves desigualdades digitales que existen en países como el nuestro? Sólo el tiempo revelará las respuestas a estas preguntas.

Como apunta Banerjee (2021), los innovadores innovan, y más tarde, la pedagogía juega a ponerse al día. Es la nueva lección aprendida durante esta pandemia. Podría decirse que el mundo de la teoría (de las pruebas y la investigación educativa) va por detrás de lo que ocurre en las aulas virtuales. En otras palabras, es por ello que consideramos que investigaciones provenientes de estudio de caso que estudien la efectividad de metodologías digitales serían una buena vía de investigación.

A la vez, como conclusión también nos gustaría resaltar que a través de todos los cambios que el mundo está presenciando en estos momentos, se podría argumentar que el papel del profesor ha permanecido y permanecerá constante en el tiempo, aunque con aristas y matices cambiantes. En la actualidad, su esencia debería de caminar hacia una identidad docente que facilitar y guía a nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje, proporcionándoles los mejores materiales y enfoques posibles que la tecnología actual está poniendo a nuestro alcance. De hecho, es casi una total realidad predecible que la alta tecnología será la que nos mantendrá en alto contacto con nuestros alumnos.

No hay duda de que la tecnología puede inspirar y motivar a los alumnos. Es por ello, que, si se persigue una forma de "enganchar" al alumnado mediante la motivación y emoción en el aula, y conectar con más alumnos, la tecnología podría ser la respuesta (González y Aguilera, 2017). Por ejemplo, líneas de investigación como la de Digital Storytelling (García-Jiménez et al., 2021; Lucena et al., 2021) resaltan y defienden que la utilización y la combinación de gráficos, vídeo y audio pueden abordar diversos estilos de aprendizaje de una manera más eficaz y ser un gran apoyo para los estudiantes. Encontrar una manera de infundir

la tecnología en la enseñanza no sólo ayuda a los estudiantes a adquirir competencias para la vida real, sino que también aumenta la motivación y la confianza (Abad y Mateo, 2016; Bergillos, 2017). Como educadores, nos encontramos en una posición única para adoptar las nuevas tecnologías y utilizarlas para mejorar, a la vez que nos comprometemos mejor con cada uno de nuestros alumnos.

6. REFERENCIAS

Abad, M. V. y Mateo, R. C. (2016). # 5Museos: un caso de éxito sobre la oportunidad de las redes sociales para generar engagement. *Revista Internacional de Relaciones Públicas, 6*(12), 169-190.

Aciman, A. & Rensin, E. (2009). *Twitterature: The World's Greatest Books in Twenty Tweets or Less*. Penguin London.

Alhabash, S. & Ma, M. (2017). A tale of four platforms: Motivations and uses of Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat among college students? *Social Media+ Society*, □(1), 205-244.

Ansloos, J. & Morford, A. C. (2022). Reading# NativeTwitter: A Qualitative Study of Indigenous Language Twitteratures. *Native American and Indigenous Studies*, □(1), 28-61.

Banerjee, P. (2021). 'Storifying'Shakespeare and 'Twittering'Dickens: Using Digital Tools in the Virtual Classroom. *Our Founder*, *6*□(2), 3-19.

Bergillos, I. (2017). ¿Dos caras de la misma moneda?: una reflexión sobre la relación entre engagement y participación en medios. *Comunicación y hombre*, (14), 119-134.

Bista K (2015). Is Twitter an effective pedagogical tool in higher education? Perspectives of education graduate students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, □□(2), 83–102.

Carpenter, J. P. (2014). How and why educators use Twitter: A survey of the field. *Journal of research on technology in education*, □*6*(4), 414-434.

Cho, V, & Rangel, V. S. (2017). The dynamic roots of school leaders' twitter use. *JSL*, □*6*(5), 26, 837

DeGroot, J. M., Young, V. J. & VanSlette, S. H. (2015). Twitter use and its effects on student perception of instructor credibility. *Communication Education*, *6*□(4), 419-437.

Desselle, S. P. (2017). The use of Twitter to facilitate engagement and reflection in a constructionist-learning environment. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, □(2), 185-194.

Dolan, R., Conduit, J., Fahy, J. & Goodman, S. (2016). Social media engagement behaviour: a uses and gratifications perspective. *Journal of Strategic Marketing*, □□(3-4), 261-277.

García-Jiménez, M., Cruz-González, C., Lucena, C. & Massó-Guijarro, B. (2021). Guidelines for the design of educational research through digital storytelling: A methodological alternative in times of confinement. *International Journal of Design in Society*, 1-11.

Gibbs, C., O'Reilly, N. & Brunette, M. (2014). Professional team sport and Twitter: Gratifications sought and obtained by followers. *International Journal of Sport Communication*, *7*(2), 31-45

González, M. B. y Aguilera, J. (2017). Las comunicaciones en el nuevo paradigma de marketing. Experiencias, relevancia, engagement y personalización. Presentación. *Revista ICONO □□ Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, □□(2), 1-15.

Greenhalgh, S. P., Rosenberg, J. M. & Wolf, L. G. (2016). For all intents and purposes: Twitter as a foundational technology for teachers. *E-learning and Digital Media*, □□(1-2), 81-98.

Greenwood, S., Perrin, A. & Duggan, M. (2016). Social media update 2016. *Pew Research Center*, □□(2), 1-18.

Himelboim, I. & Han, J. Y. (2014). Cancer talk on twitter: community structure and information sources in breast and prostate cancer social networks. *Journal of Health Communication*, □□(2), 210-225.

Holmberg, K. & Thelwall, M. (2014). Disciplinary differences in Twitter scholarly communication. *Scientometrics,* □□□(2), 1027-1042

Johri, A., Karbasian, H., Malik, A., Handa, R. & Purohit, H. (2018). How diverse users and activities trigger connective action via social media: Lessons from the twitter hashtag campaign# ilooklikeanengineer. *ArXiv,* 18-26.

Jordan, K. (2017). Examining the UK Higher Education sector through the network of institutional accounts on Twitter. *First Monday,* □□(5).

Kinnison, T., Whiting, M., Magnier, K. & Mossop, L. (2017). Evaluating# VetFinals: Can Twitter help students prepare for final examinations? *Medical Teacher*, □□(4), 436-443.

Liu, X. (2019). Tuitescritura y Tuiteratura en China: Microrrelato en Weibo. *Microtextualidades. Revista Internacional De Microrrelato Y minificción*, (5), 153–162.

Lollini, M. & Rosenberg, R. (2015). E-philology and Twitterature. *Humanist Studies & the Digital Age*, □(1), 116-163.

Lucena, C., García-Jiménez, M., Massó-Guijarro, B. & Cruz-Gonzalez, C. (2021). Digital Storytelling in Education: A Systematic Review of the Literature. *Review of European Studies*, □□, 13-27.

Malik, A., Heyman-Schrum, C. & Johri, A. (2016). Use of Twitter across educational settings: a review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* □*6*(1), 1-22.

Malik, A., Li, Y., Karbasian, H., Hamari, J. & Johri, A. (2019). Live, love, Juul: User and content analysis of Twitter posts about Juul. *American Journal of Health Behavior,* □□(2), 326-336.

Malik, Z., Najmi, E., Hashmi, K., Rafique, M. M. & Rezgui, A. (2018). Product weighted taxonomy extraction using Twitter. *International Journal of Business Information Systems*, □□(4), 497-515.

Osatuyi, B. & Passerini, K. (2016). Twittermania: Understanding how social media technologies impact engagement and academic performance of a new generation of learners. *Communications of the Association for Information Systems,* □□(1), 23.

Quan-Haase, A. & Young, A. L. (2010). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, □□(5), 350-361.

Rinaldo, S. B., Tapp, S. & Laverie, D. A. (2011). Learning by tweeting: Using Twitter as a pedagogical tool. *Journal of marketing education*, □□(2), 193-203.

Rosario, A. H., Martín, A. S. & Pérez, M (2016). *The use of Facebook to promote engagement with local governments in Spain*. Springer.

Serruys, P. W. & Onuma, Y. (2018). Twitterature: will social media have an impact on scientific journals. *EuroIntervention*, □□, 962-964.

Silva, R. N. & Couto, E. S. (2021). # nasbordasabertasdeumtweet: pedagogias e produção de microcontos no Twitter. *Revista Diálogo Educacional*, □□(71).

Sotiriadis, M. D. & Van Zyl, C. (2013). Electronic word-of-mouth and online reviews in tourism services: the use of twitter by tourists. *Electronic Commerce Research*, □□(1), 103-124.

Steckenbiller, C. (2016). Am kürzeren Ende der Sonnenallee in 140 characters or less: Using twitter as a creative approach to literature in the intermediate German classroom. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, □□(2), 147-160.

Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)-A literature review. *Computers in Human Behavior,* □□, 60-68

Veletsianos, G. & Kimmons, R. (2016). Scholars in an increasingly open and digital world: How do education professors and students use Twitter? *The Internet and Higher Education*, □□, 1-10.

Vergeer, M. & Hermans, L. (2013). Campaigning on Twitter: Microblogging and online social networking as campaign tools in the 2010 general elections in the Netherlands. *Journal of computer-mediated communication,* □*8*(4), 399-419.

Wang, Z. (2016). Spatial, temporal, and content analysis of Twitter for wildfire hazards. *Natural Hazards*, *8*□(1), 523-540.

RESILIENCIA: UNA COMPETENCIA EDUCATIVA BASADA EN LA CONCIENCIA

FERNANDO LARA LARA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La problemática de la que se parte habita en la superfluidad en un currículo desligado del compromiso social y la reflexión ciudadana, "lo que hoy se pide de ella no es que forme, sino que habilite al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluido él mismo, está programado para producir y consumir" (Casado, 1993, p. 30). El nombre y título de la filosofía ha sido agenciada en la máquina de la escuela para múltiples propósitos. Jacques Derrida dice:

> La filosofía tiene un papel esencial que jugar para contribuir a la unidad de la formación. No porque ella podría dominar y totalizar el conjunto de los saberes, sino porque, en la medida en que es también, reflexión crítica, se alimenta siempre de problemas, de conceptos, de debates nacidos en diversos lugares del saber y de la cultura, es tradicionalmente el espacio privilegiado en el cual las categorías del saber o de la cultura pueden ser construidas, asimiladas, pero también interrogadas y discutidas.

Nuestro espíritu requiere una protección inmunológica, reescribiendo las palabras de filósofo alemán Safranski (2004). El mundo se ha tornado ruido, el efecto educativo debe permitir construir un lugar distinto al otro de puro ruido e instantaneidad. Implica proteger la atención y dotar de las disposiciones para manejar esta nueva lectura del signo de los tiempos. Los jóvenes líquidos son escépticos respecto a las promesas y los supuestos valores. Se ha generado un abismo entre las exigencias de la sociedad y lo que puede aportar la institución educativa. La injusticia perpetuada es enjuiciada por Arendt (2003), como propia de un pensamiento automático y acrítico que en su más profunda

instrumentalidad engendra monstruosas larvas en la historia. Este mundo es aparente, carente de significado si no se lo otorgamos. Por ello la educación, y la escuela como institución hacia el cuidado, deben llevar las situaciones de aprendizaje a todos los contextos, para luchar por una nueva ciudadanía y democracia.

El objetivo es educar un sujeto particular que sepa reajustar el significado del tiempo. Un sujeto que apaga el ordenador y se replantea su vida, su época, su contexto, sus sentidos. Ante la perplejidad del reto educativo Bauman (2008) indica que "aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (p. 45). El hombre debe poseer pensamiento autocrítico, para resistir a la sugerente interpretación imperante, también conocida como "la verdad", de ese mundo despropiado, que genera una imposición de la verdad sobre los sujetos, cuyas conciencias quedan desactivadas. El reto educativo es la competencia de activar, o reactivar la conciencia. Es necesario un desarrollo de la lógica, la ética en valores y la estética apreciativa y creativa como pensamiento de alto nivel. Este trabajo discute el papel de la resiliencia como competencia educativa ante esta problemática de la sociedad del conocimiento.

2. UNA NUEVA EDUCACIÓN PARA UN NUEVO TIEMPO: LA ADAPTACIÓN CONSCIENTE

Como se ha indicado anteriormente, nuestro espíritu requiere una protección inmunológica, reescribiendo las palabras de filósofo alemán Safranski (2004). El mundo se ha tornado ruido, el efecto educativo debe permitir construir un lugar otro al del puro ruido y la instantaneidad. Implica proteger la atención y dotar de las disposiciones para manejar esta nueva lectura del signo de los tiempos.

La atención plena es el cultivo metódico, el entrenamiento minucioso, de ¿qué estamos sintiendo, percibiendo, pensando y deseando hacer, a cada momento? Sólo así, con atención plena, podemos darnos cuenta de lo que estamos construyendo, para bien o para mal, con nuestra conciencia. Este es el camino regio para la paz personal y comunitaria, no culpar

a nadie sino predicar con el ejemplo y empezar por la propia casa (hogar) y casa interna (nuestra propia conciencia a cada instante) (Madrigal, 2020, p. 101).

Los jóvenes líquidos son escépticos respecto a las promesas y los supuestos valores. Se ha generado un abismo entre las exigencias de la sociedad y lo que puede aportar la institución educativa. Supone por otro lado un cuestionamiento a la función social de las distintas profesiones que intentan dedicarse a la docencia.

> El escepticismo es la muerte del pensamiento. Si se toma en serio, el escepticismo hace inútil toda tentativa de educar, pues no cabe transmitir educativamente nada si no es desde la convicción, evidentemente no escéptica, de que algo merece ser transmitido porque es mejor, más verdadero, que su contrario. Si educar no consiste en habilitar la libertad de las personas para que sean capaces de abrirse a lo valioso, a lo que efectivamente nos ayuda a crecer como seres humanos, la educación no sería algo esencialmente distinto del amaestramiento o la doma de un bruto; su influjo se limitaría a los aspectos más periféricos de lo que somos (Barrio Maestre, 2011, pp. 5-6).

Como se ha señalado anteriormente, la injusticia perpetuada es enjuiciada por Arendt (2003), como propia de un pensamiento automático y acrítico que, en su más profunda instrumentalidad, engendra monstruosas larvas en la historia. Este mundo es aparente, carente de significado si no se lo otorgamos. Por ello, la educación y la escuela como institución para *el cuidado* deben llevar las situaciones de aprendizaje a todos los contextos, para luchar por una nueva ciudadanía, una nueva democracia como contra choque. El objetivo es educar un sujeto particular que sepa reajustar el significado del tiempo; o en otras palabras, es formar competencias para saber cuidar y cuidarse. Un sujeto que apaga el ordenador y se replantea su vida, su época, su contexto, sus sentidos. Ante la perplejidad del reto educativo Bauman (2008) indica que "aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (p. 45). El hombre debe poseer pensamiento autocrítico, para resistir a la sugerente interpretación imperante, también conocida como "la verdad", de ese mundo despropiado, que genera una imposición de la verdad sobre los sujetos, cuyas conciencias quedan desactivadas.

> Hoy, con un mayor interés, conviene dotar a las personas, y en especial a la juventud, de claves para hallar el sentido. Es un ejercicio de honradez delimitar el estatuto epistemológico de cada disciplina y conocer y explicitar qué es lo que mi ciencia puede responder y dónde debe dejar paso a otros saberes. Las grandes cuestiones de la existencia, o los grandes interrogantes acerca del sentido, de los valores últimos, del sufrimiento, del amor y del perdón no se pueden resolver mediante una determinada ecuación, al igual que las cuestiones técnicas no se solventan desde la filosofía. La misma naturaleza escapa al análisis cerrado o a una estructura replicable mecánicamente. Puede haber patrones que nos ayuden a estudiarla, pero la vida siempre sorprende con su novedad. En octubre de 2019 nadie podía imaginar que cuatro meses después un virus paralizaría a toda la humanidad causando centenares de miles de muertes y millones de contagiados. Es preciso formar a nuestros estudiantes en los contenidos propios de su ciencia elegida, y a la par, de la humanidad en la que están insertos. El estudio de las humanidades y el diálogo constructivo entre ciencia y filosofía, entre razón y fe, no solo es netamente universitario sino imprescindible (van der Wende, 2014). Denostar la filosofía e incluso la teología, o contraponerla a la ciencia es no entender que «el conjunto forma una unidad y que, precisamente en la base, hay un interrogante común, una tarea común, una finalidad común» (Benedicto XVI, 2007).

El reto educativo es la competencia de activar o reactivar la conciencia. Es necesario un desarrollo de la lógica, la ética en valores y la estética apreciativa y creativa como pensamiento de alto nivel. El sujeto debe plantearse la educación como un proceso para la resolución de problemas actuales y búsqueda de la mejor decisión; supone interiorizar una filosofía de la praxis consciente. Las situaciones de aprendizaje van más allá de la conceptualización, debiendo ser interiorizada y apropiada desde el individuo a través de sus procesos de conciencia. Se vuelve significativo cuando el sujeto le ha impregnado su propio significado, y se vuelve relevante cuando el sujeto se implica en los cambios cercanos por los que consigue mover el mundo. Su mundo.

> los profesionales que trabajan en organizaciones cuyo objeto de trabajo son las personas (como es el caso de los docentes), son especialmente vulnerables a desarrollar el síndrome de burnout debido a los componentes afectivos y emocionales que implican este tipo de trabajos. De este modo, los constantes cambios generados por las continuas reformas educativas acaecidas en España en los últimos años, han planteado nuevos retos para los docentes y han generado, en muchos casos, un desencanto y un choque de expectativas que han contribuido a un incremento del malestar entre el profesorado (Llorens, García-Renedo y Salanova,

> 2005). Así, en el ámbito educativo el agotamiento haría referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas de los estudiantes, los compañeros de trabajo y los padres; mientras que la despersonalización se expresaría mediante el distanciamiento emocional hacia los estudiantes y los compañeros de trabajo (Salanova, Martínez y Llorente, 2005) (Franco-Justo, 2010, p. 273).

La educación reclama un esfuerzo e implicación que va en contra de la instantánea comodidad. Ser responsable con la propia vida, es ser transitivamente responsable de la propia educación. Enseñar a pensar es la guía para enseñar a existir. En palabras de Zubiri (2005) supone reivindicar el significado de realidad verdadera. El compromiso con la realidad es incompatible con la desconexión de nuestra conciencia.

> Pero ¿cómo se investiga esta realidad verdadera? La investigación de la realidad verdadera no consiste en una mera ocupación con ella. Ciertamente es una ocupación, pero no es mera ocupación. Es mucho más: es una dedicación. Investigar es dedicarse a la realidad verdadera. Dedicar significa mostrar algo (deik) con una fuerza especial (de). Y tratándose de la dedicación intelectual, esta fuerza consiste en configurar o conformar nuestra mente según la mostración de la realidad, y ofrecer lo que así se nos muestra a la consideración de los demás. Dedicación es hacer que la realidad verdadera configure nuestras mentes. Vivir intelectivamente según esta configuración es aquello en que consiste lo que se llama profesión. El investigador profesa la realidad verdadera (Zubiri, 2005, p. 6).

El conocimiento no debe ser una búsqueda en sí, sino que deben inculcarse las técnicas, instrumentos, útiles y estrategias para la racionabilidad y razonabilidad de este. No es el *qué*, sino el *cómo*. No es el producto, es el proceso. No es el título impreso, sino la consecución del hábito. No es el pensamiento, sino el pensar sobre el pensamiento. No es el filósofo, sino el que piensa filosóficamente. La educación parece intoxicada, con la mirada rota de impotencia, como si hubiese olvidado su responsabilidad para preparar la serenidad crítica de sus ciudadanos, la libertad del pensamiento, tanto cívica como propia. Es cierto que las aguas contemporáneas desvelan un desafío para los docentes actuales no semejable a ninguno de los reajustes del pasado. El gran reto es transformar esa educación. Repensarla. Pensar sobre lo pensado. Pensar sobre los pensamientos. Pensar. Filosofar. El reto es enseñar a pensar. El reto es responder a los retos del vivir. El reto es enseñar a pensar la vida. Pero tal vez el mayor reto no es que los niños filosofen, sino que nosotros

tengamos la capacidad de enseñar a filosofar. Se ha de fomentar una competencia para esa actividad que reclama Zubiri. "La filosofía es el pensamiento que no anda en busca de enseñorearse, ni tan siquiera de nuevos hallazgos..., sino que insiste en encontrar no la consigna, sino la palabra para la experiencia de nuestro tiempo", como nos dice Adorno y Horkheimer (1971, p. 123).

3. LA RESILIENCIA COMO COMPETENCIA QUE SE ADQUIERE DESDE LA CONCIENCIA

Resilencia es una competencia que requiere una concreción explicativa desde su fundamentación y ejercicio. La resiliencia según la definición de la Real Academia Española de la Lengua es la capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas; pero en filosofía añadimos algo más al concepto de resiliencia: no sólo gracias a ella somos capaces de afrontar las crisis o situaciones potencialmente traumáticas, sino que también podemos salir fortalecidos de ellas. En realidad, estamos hablando de lo que llamamos tradicionalmente la virtud. La ascética de la virtud implica reestructurar nuestros recursos en función de las nuevas circunstancias y de nuestras necesidades. Sobreponerse a las adversidades que nos ha tocado vivir, desarrollando al máximo nuestro potencial. Entre estas adversidades se encuentran la digestión íntima o consciente de las diversidades de novedades que llegan a nuestras vidas en distintas formas: políticas educativas, tecnologías de la información, propuestas curriculares cambiantes, metodologías de enseñanza innovadoras…

La resiliencia la entendemos como elasticidad, como competencia que asume la capacidad de responder a las exigencias individuales o sociales para efectuar una tarea como suceso, llevándose a cabo con las dimensiones cognitivas y metacognitivas. Competencia que entendemos como un instrumento de construcción o deconstrucción para saber actuar en un espacio socioeconómico de la cultura global. Podemos convenir que este concepto de competencia se sitúa como reorganizador conceptual de un nuevo paradigma educacional, organizador referencial de calidad, profesional e institucional (Lerbet, 1980).

Un segundo sentido de *resilencia* se ocupa de la construcción del saber ya que funciona como un parapeto entre el acontecimiento y la información. Se trataría de una herramienta epistemológica para acceder a un mundo complejo y lleno de retos, una abertura sistémica que concede un carácter funcional y relacional como medio que se constituye por sí, como condición de su propia supervivencia.

Como herramienta epistemológica de acceso al mundo desde la complejidad, advertimos que proporciona información sobre el saber, pues todo proceso cognitivo de construcción y trasferencia de los acontecimientos, tienen la principal función de ligar el sujeto al medio. Ambos procesos aportan características y funcionalidades diferentes. También podríamos entender estas competencias como facilitadoras de aberturas, como las llamadas *competencias llave,* que vienen a ser aquel conjunto de competencias que los seres humanos adquieren y desarrollan a lo largo de sus vidas, y que son las que posibilitan a los sujetos a participar eficazmente en los múltiples contextos y espacios sociales, en los que contribuyen para su proceso personal y para el buen funcionamiento de la sociedad.

> A través de la práctica de las técnicas de conciencia plena, la persona va siendo consciente de forma progresiva de que las cosas cambian momento a momento. Los sonidos, las sensaciones y los pensamientos nunca son exactamente los mismos, sino que están en constante flujo. Con la práctica continua, se llega a apreciar este hecho y se comienza a vivir la vida desde la aceptación, fluyendo con el cambio. Al mantener la conciencia en el momento presente, en el aquí y ahora, se pueden prevenir pensamientos premiativos y obsesivos sobre acontecimientos pasados y futuros, que pueden estar relacionados con el cansancio y el agotamiento emocional (Franco-Justo, 2010, p. 281).

Las diferentes categorías que comprenden las competencias llave serían las de conseguir una manera autónoma de comprometerse con la realidad. Estas se afirman en la capacidad de defender o afirmar sus derechos, intereses y responsabilidades en sus límites y necesidades. Concebir y realizar proyectos de vida, proyectos personales con sus capacidades de elegir en un conjunto de situaciones y contextos determinados. Es importante saber utilizar las herramientas de forma interactiva y de esa manera desarrollar la capacidad de utilizar un lenguaje, unos símbolos o unos textos de forma que se desarrollen las nuevas tecnologías.

Nos llevaría a relacionarnos en grupos socialmente diferentes con las capacidades de establecer buenas relaciones con los otros, capacidades de cooperar y capacidades para resolver conflictos.

El concepto de esta competencia entendida como organizadora referencial en el cuadro socio económico de la cultura global, se enfrenta a un enorme desafío que se entiende como una construcción de transferencia del conocimiento. La educación es un indicador de calidad de la excelencia formativa. Por ello tendremos que esforzarnos por hacer que los estudiantes aprendan a adquirir lo que van a necesitar, tanto en lo personal como en lo institucional o social, a fin de acertar con la integración social. La esencia de esta competencia la encontraríamos en esa movilización de conocimientos de la que nos habla Le Boterf, pero no en el sentido de aplicación de resolución de problemas sino de órdenes constructivas. Es volver de nuevo a construir y transferir conocimientos, convirtiendo el enseñar en dar sentido a lo que se está enseñando. Aprendiendo a pensar con sentido. Esto sería el proceso de aprender. Una larga trayectoria de esfuerzos que va estimulando el pensamiento y quizás, que la sucesión de acontecimientos o lo que he convenido en llamar experiencias significativas, se presentan como algo imprescindible para producir y transferir el mismo acontecimiento. La trayectoria del ser humano, viene a ser el espacio donde construye y reconstruye su trayectoria de vida con las interacciones que sustentan el complejo mundo psicosocial-relacional. Es donde emergen los conceptos, las relaciones proposicionales, los sentimientos de identidad y autoestima, se justifican las actitudes y los comportamientos; en otras palabras, se da significado a la realidad a través de teorías con las que cada cual se interpreta y expone.

Los principios del saber humano emancipatorios, su identidad en definitiva, radican en su eficacia, flexibilidad, responsabilidad social y consciencia. Todas estas cualidades nos llevarían a las distintas trayectorias del desarrollo emancipatorio. El ser humano debe acceder a los niveles más complejos del ejercicio de la razón, alcanzando las dimensiones que traducen la coherencia de los valores de quien trabaja con ellos. El conocimiento profundo en áreas que suponen aprender a aprender. La meta

competencia (*Knowing-in-action/*conocimiento estratégico) ajusta el acontecimiento a la tarea de los estudiantes.

Cuestión muy valiosa sería recuperar las trayectorias de vida. Todos tenemos consciencia de historia de vida de cualquier ser humano, pues comporta de algún modo experiencias sobre múltiples tomas de decisión que el desarrollo personal y profesional exige. Así, las trayectorias de formación requieren el estudio de los ambientes donde los sujetos se desenvuelven en su carrera profesional ya que se concede una importancia crucial al posibilitar el proceso de desarrollo como un conjunto de mudanzas significativas. De esta forma requiere estudiar como la persona percibe el medio ambiente, y de qué manera se relaciona con él. Esta relación sujeto/medio asume una relación bidireccional en la medida que los sujetos han quedado afectados directa e indirectamente por el proceso de desenvolvimiento. Afectación que aluden distintos autores al explicar el significado de interculturalidad:

> se trata de una cualidad que puede obtener cualquier persona y cualquier cultura a partir de una praxis de vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir, no limitada a la posible comunicación racional a través de conceptos sino asentada más bien en el dejarse afectar, tocar, impresionar por el otro en el trato diario de nuestra vida cotidiana (Fornet- Betancourt, 2002, p. 126).

4. LA RESILIENCIA Y SUS CUALIDADES QUE HAY QUE CUIDAR

Para el psicólogo americano Bronfenbrenner (1979), el ser humano se adapta, pero también crea las condiciones ecológicas en las que vive. Convencidos de que somos los que hacemos, depende de nuestras interacciones entre las experiencias personales y los ambientes pasados y los futuros. Las fuertes interacciones entre las relaciones de personas y el ambiente exigen cambiar los comportamientos y los ambientes. Competencia y eficacia real, como la forma o manera de que el adulto controle su trayectoria formativa y su eficacia real, dependiendo así de una variedad de factores individuales, situaciones y contextos determinados.

¿Dónde se fundamenta la resiliencia? En el ejercicio de la virtud debe tener algunos frutos**:** La práctica de la resiliencia. ¿Cómo podemos ser más resilientes? La resiliencia es una cualidad innata, aunque sí puede haber una tendencia genética que puede predisponer a tener un "buen carácter", y se desarrolla a lo largo de la vida. Son personas que han luchado contra situaciones adversas y no se han dado por vencidas. El refrán que dice: que si no quieres sopa Dios te dará tres tazas. Creo que va por ahí. Las condiciones o características en la que se manifiesta. La Autoestima consistente**.** Es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, "suficientemente" bueno y capaz de dar una respuesta sensible. Entre las cualidades que se requiere formar son las siguientes:

- Introspección. Se desarrolla a partir del reconocimiento del otro. Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta.

  una mayor autoconsciencia y un mayor nivel de autocontrol y autoeficacia pueden ejercen un factor protector frente al estrés que sufren los docentes. En concordancia con este planteamiento, Shapiro y Schwartz (2000) consideran que el desarrollo de la capacidad de atención produce mejoras sobre el funcionamiento del sistema de autorregulación de la conducta encargado de mantener el equilibrio y la adaptación del organismo (Franco-Justo, 2010, p. 274).

- Independencia. Consistente en el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación

- Capacidad de relacionarse. Es decir, la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

- Iniciativa. El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

- Humor. Encontrar lo cómico en la propia tragedia.

  las personas resilientes suelen emplear las emociones positivas como estrategia de afrontamiento frente a la adversidad, utilizando para ello el

humor, la exploración creativa y el pensamiento optimista (Fredrickson y Tugade, 2003). La persona resiliente concibe la adversidad como algo transitorio, específico y externo a sí mismo, lo que le permite mantener viva la esperanza y concebir que el cambio es posible, para así continuar esforzándose en buscar alternativas para solucionar dicha situación (Muñoz-Garrido y De Pedro, 2005) (Franco-Justo, 2010, p. 274).

- Creatividad. La capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden.
- Moralidad. Es la base del buen trato hacia los otros.

la resiliencia implica la capacidad del ser humano de resistir el suceso estresante y rehacerse del mismo, de tal modo que la persona logra mantener su equilibrio personal a pesar del hecho adverso que ha acontecido en su vida (Bonanno, 2004). Las personas resilientes son, por tanto, aquellas que, tras experimentar un suceso adverso o estresante en sus vidas, no muestran síntomas disfuncionales ni interrumpen su funcionamiento normal, manteniendo un equilibrio estable que no altera su vida cotidiana (Vera, 2004) (Franco-Justo, 2010, p. 274).

- Capacidad de pensamiento crítico. Se piensa como un rasgo de resiliencia del sujeto a partir de criticar el concepto de adaptación positiva.
- Hoy y siempre el nivel de vida y desarrollo de un país está cada vez más dependiente de la calidad de la educación que se practica.

5. CONCLUSIONES

Como defiende Osofsky, Cohen y Drell (1995), algunos seres humanos nacen en situación de alto riesgo o hasta con deficiencias graves; otros encuentran adversidades en el seno de la familia, de la escuela, de la comunidad, incluyendo barreras emocionales, ansiedad, miedo, inseguridad, alegría, sorpresa, tristeza, soledad, pobreza, y varias negligencias, que actúan como obstáculos potenciales para el desarrollo y adaptación individuales. Pero ¿es un mito o una realidad la activación del desarrollo humano y la educación por la resiliencia? Desde el punto de vista científico, la investigación sobre el tema cubre el riesgo, el déficit, la patología, sino que también incluye capacidades de autorrealización (Werner & Smith, 1992), es decir, las fuerzas de los individuos, de las familias,

de las escuelas y de las comunidades para promover el éxito, la salud y el desarrollo saludable.

Con las contribuciones de la investigación sobre el concepto de activación de la resiliencia, será lícito pensar en ayudar a los estudiantes, a los maestros, a las escuelas, a las familias y a las comunidades, para desarrollar programas de intervención que puedan responder con mayor eficacia a los retos que la sociedad deposita sobre ellos. Constituye, de hecho, el concepto de resiliencia como un concepto relevante para ayudar a encontrar respuestas a algunos de los principales problemas y desafíos de la actualidad. En este modelo, los problemas, los peligros y las adversidades son vistos como oportunidades del desarrollo. Y todos sabemos de los contextos crisis y resiliencia.

En una época en que el mundo se volvió cercano, normalizado pese a las acentuadas diferencias y desigualdades, los seres humanos se adaptan a los nuevos cambios, con el propósito de que se desarrollaren, no obstante, las dificultades y vicisitudes que se asocian a esta situación. Múltiples trayectorias existenciales e históricas de la vida de seres humanos vulnerables y con éxito parecen demostrar que la activación de la capacidad de resiliencia no sólo es posible, es incuestionable.

6. REFERENCIAS

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1971). *Sociológica*. Madrid: Taurus.

Barrio Maestre, J. M. (2011). Introducción. En *Huid del escepticismo: Una educación liberal como si la verdad contara para algo* (3.a ed.). Ediciones Encuentro.

Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Gedisa.

Benedicto XVI. (2007, marzo 21). Benedicto XVI, Discurso a una delegación de la facultad teológica de la Universidad de Tubinga.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Casado, A. (1993). La Filosofía como educación. En *Filosofía Educación*. Eds. De la Universidad de Castilla –La Mancha.

Forner-Betancourt, R. (2002). Filosofía e interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. En G. González (Coord.), *El*

discurso intercultural: prolegómenos a una filosofía intercultural (pp. 123-140). Madrid: Biblioteca Nueva.

Franco-Justo, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación, 21*(2), 271-288. https://bit.ly/3vzUGcU

Lerbet, G. (1980). *Formation permanente, recherche-action et développement de la personne Bulletin de psychologie*.

Madrigal, J. M. Educación, sustentabilidad ambiental y humana. *Ethos educativo*, 55 (1), 93-115. https://bit.ly/3ML803U

Osofsky, J., Cohen, G. & Drell, M. (1995). The effects of trauma on young children: A case of 2-year-old twins. *International Journal of Psycho-Analysis, 76*, 595-607.

Paul, R. (1990). *Critical Thinking*. California: Sonoma State University. Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.

Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review, 7*, 5-7. https://bit.ly/3y7lmDu

COVID-19 Y FRACASO ESCOLAR EN EUROPA: UNA APUESTA DESDE LAS TICS

RAQUEL LOZANO BLASCO
Universidad de Zaragoza

Mª JESÚS CARDOSO MORENO
Universidad de Zaragoza

LUIS BARRIO ARANDA
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los siglos XIX y XX los esquemas educativos se han configurado alrededor de una institución que es la escuela, lo que significa que se ha identificado educación con educación escolar y que todas las políticas educativas se han centrado en dicha institución, olvidando que las personas aprendemos y hemos sido educadas en otros muchos contextos. La nueva ecología de la educación aboga por situar la escuela como un "nodo" integrado en una red de contextos de aprendizaje en los que hay que trabajar para construir trayectorias de aprendizaje significativo basadas en el desarrollo del pensamiento crítico (Coll, 2013).

La irrupción de la pandemia por Covid-19 ha conllevado una constante adaptación del modelo organizativo y metodológico de la educación. En este sentido, el confinamiento de las aulas, la falta de asistencia de un porcentaje elevado de alumnado a las aulas o la imposibilidad de contacto estrecho ha favorecido un modelo de docencia híbrido. En este sentido, se encuentra como los centros educativos europeos han optado por modelos mixto, donde prespecialidad y online han coexistido y donde la evaluación continua ha ganado relevancia frente a evaluaciones finales (Fernández & Shaw, 2020). Estos cambios organizativos conllevan no sólo un cambio metodológico, sino también un liderazgo participativo y colaborativo. Igualmente, ha conllevado una personalización la

educación, de forma que el docente ha tenido un seguimiento muy cercano al alumnado, mostrando interés por las competencias académicas y socioafectivas (Wang, Ng & Brook, 2020). De este modo, las TICs han supuesto un medio favorable para el desarrollo de una docencia de calidad con un rol participativo para familias y estudiantes.

Actualmente, la comunidad adolescente está vertebrada principalmente por la conocida como generación Z (García-Ruiz, Tirado Morueta y Hernando Gómez, 2018). Estos nativos digitales han nacido en una sociedad post-moderna, de forma que entienden y comprenden que las nuevas tecnologías no sólo son espacios donde aprender, sino que estos permiten construir y participar de manera activa generando un nuevo rol: los "prosumer" (Ritzer, Dean & Jurgenson, 2012). En otras palabras, son consumidores a la vez que generadores de contenidos (Álvarez-Ramos et al., 2019). Además, vivencian las redes sociales como espacios de interacción humana donde existen una serie de normas sociales, produciéndose un proceso de sociabilización (García-Ruiz, Tirado y Hernando, 2018; Quintana, 2016).

En este sentido, resulta esencial el concepto del "prosumer" (consumidor y creador de contenidos) activo y creativo en redes sociales, que han mostrados los adolescentes en las redes sociales durante la pandemia para favorecer la participación del alumnado en aspectos educativos (Buckingham, 2008). Se pretende conseguir un modelo educativo significativo y eficaz de transformación educativa en el paradigma de mejora continua. De este modo, se logra romper la distancia entre las actividades cotidianas de los nuestros alumnos y las competencias educativas, de forma que las TICS, y en especial redes sociales como Instagram o TikTok abandonan su rol de herramienta digital para adquirir un rol cultural (Buckingham, 2008). Es decir, forman parte de su cotidianidad, de su día a día y resultan elementos esenciales y transcendentes. En consecuencia, no debemos obviar ni desvirtuarlas pues para ellos tienen un sentido y significado profundo. En palabras de Buckingham (2008) es una representación de su realidad. En coherencia, la respuesta educativa debe ser competente y dotar de herramientas de análisis crítico de la información a la vez que se ofrece patrones de socialibilización con pautas éticas y saludables (Aparicio, 2016). Es por ello, que la formación debe

ser transversal y de carácter holístico, conjugando un uso real de la tecnología desde los principios éticos y la necesidad de desarrollar el espíritu crítico.

De hecho, esta generación se caracteriza por lo que, a ojos de sus familias y docentes, es un uso excesivo o adictivo de Internet, de tal forma que su actividad en internet interfiere en otras actividades relevantes del día a día (Dalvi-Esfahani et al., 2019). Sin embargo, es necesario exponer como las redes sociales acaban erigiéndose como medios de comunicación y relación esenciales para estas generaciones (Elphinston & Noller, 2011; Weinstein et al., 2015). Si bien, sus relaciones sociales se encuentran medidas en frecuentes ocasiones por el "fear of missing out" (FEAR) (Hetz, Dawson & Cullen, 2015). Este miedo implica un control constante de las redes sociales para asegurar la participación activa en perfiles de Instagram y TikTok. La cantidad de tiempo expuestos al uso de redes sociales aumenta el riesgo de sufrir adicción, abstinencia, tolerancia e interferencia con otras actividades (Busalim et al. 2019, Przepiorka & Blachnio, 2016; Al Mamun & Griffiths 2019).

Por otra parte, es necesario indicar como las prácticas culturales son propias de cada generación, y en el caso que nos ocupa no responder pronto a un mensaje de WhatsApp o no dar un *like* en Instagram a una "story" supone una falta de consideración. Estas prácticas culturales se encuentran mediadas por la propia actividad dentro de la comunidad digital, enmarcadas en un macrosistema de Bronfenber (Tudge et al., 2009) con su propia escala axiológica y en un contexto sociocultural marcado por la sociedad líquida o sociedad post-moderna (Bauman, 2006).

Por otra parte, no se debe obviar una casuística primordial. En las primeras etapas de la pandemia por Covid-19 se experimentó un incremento de trastornos psicológicos como depresión y ansiedad en las generaciones de jóvenes y adolescentes (Cianfarani & Pampanini, 2021; Moghanibashi-Mansourieh, 2020; Wang & Tang, 2020), mostrándose muy vulnerables ante la conocida como "infodemic" (Gao et al., 2020). De este modo, la pérdida de contacto entre compañeros de clase supone un notable hándicap en la red social de apoyo en la etapa adolescente (Wind, Fordham & Komproe, 2011). Sin embargo, a lo largo de estos últimos años, los adolescentes han logrado migrar sus actividades

sociales a entornos virtuales donde han generado redes de apoyo y ayuda mutua basadas en la amistad (Bernasco et al., 2021; del Moral Pérez et al., 2021). En este sentido, las características de resilencia y empatía han favorecido el ajuste social y la superación de las dificultades emocionales y físicas relacionadas con la pandemia (Salanova, 2020).

El crecimiento constante del uso de redes sociales por parte de la adolescencia sitúa a la interacción y al ocio en perfiles como Instagram, TikTok o Telegram como actividad de la vida cotidiana (Castro, Caldeiro y Rodríguez, 2018; Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta y Fandos-Igado, 2016). Este crecimiento y uso ha continuado desarrollándose a lo largo de la pandemia, tanto en los estudiantes de educación secundaria (Lozano-Blasco, Latorre-Martínez y Cortés-Pascual, como en los alumnos de Educación Primaria y Educación Infantil (Lozano-Blasco, et al., 2021). Sin embargo, una buena capacidad para desenvolverse en las TICs no implica necesariamente un uso ético, saludable o la mera competencia digital o mediática (Erstad, 2015 y Dornaleteche, Buitrago y Moreno, 2015). Los dispositivos móviles están muy presentes en nuestra vida diaria tanto que algunos autores han acuñado el término sociedad centrada en el móvil (MSC) (González-Patiño y Esteban Guitart, 2014). Y esta cotidianidad tiene un reflejo en los centros educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tecnología permite modificar nuestro comportamiento, nuestras relaciones sociales, nuestro estilo de vida y las situaciones de aprendizaje-enseñanza. La educación, como no podía ser de otra forma, se está adaptando a esa realidad de pandemia ampliado sus tecnologías educativas y favoreciendo el uso de estos dispositivos posibilitando un conjunto de instrumentos y técnicas que optimizan tanto la información como el acceso a la misma haciendo real el aprendizaje en cualquier escenario (el centro educativo, la universidad, el hogar, los espacios de ocio.) (González-Patiño y Esteban Guitart, 2014).

Existen infinidad de posibilidades de aprendizaje que se presentan con independencia de los tiempos y del contexto. Ya no se trata tanto de aprender unos conocimientos académicos estables y sólidos en el centro escolar, pues el contenido se vuelve obsoleto a velocidad vertiginosa sino de realizar un aprendizaje a lo largo de la vida (González-Patiño y

Esteban Guitart, 2014) que también se aprende fuera de la escuela, imponiendo rectificaciones a la práctica tradicional de la enseñanza, modernizando y corrigiendo. Y tampoco se pone el foco en la naturaleza del contenido concreto sino de la transmisión de las habilidades necesarias para utilizarlo (inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, creatividad, apertura intelectual y social, autoevaluación básica positiva trabajo en equipo y colaboración, inteligencia sincronizada y alfabetización digital) (González-Patiño y Esteban Guitart, 2014).

En la actualidad la gran mayoría de los niños y adolescentes cuentan con un dispositivo electrónico que le permite conectarse a la red, ya sea para realizar actividad académica y/o actividades de ocio. Estos instrumentos han conseguido adentrar en la vida de cada individuo de tal forma que se han modificado las metodologías de sociabilización, de aprendizaje y de comunicación entre otros. En particular, los más jóvenes dominan el uso de las redes sociales, aumentando así la brecha digital entre una generación y la otra (González-Patiño y Esteban-Guitart 2014). Por este motivo, y principalmente desde el ámbito académico se debe de concienciar a los jóvenes en el correcto uso de los dispositivos electrónicos y de los distintos medios de comunicación digitales. Es indispensable, a fecha de hoy, revisar los sistemas educativos de acuerdo con las nuevas condiciones sociales de la época, sin olvidar el aspecto emocional que un aprendizaje a distancia implica, donde las emociones juegan un papel más predominante que el contenido intelectual o de logística (Herrera, Mendoza y Buenabad, 2009). Este aspecto resulta transcendental a la hora de entender la docencia online o híbrida desarrollada a razón de la pandemia.

La pandemia por covid-19 implicó el cierre de centro educativos a lo largo de todo el mundo, de este modo en abril del 2020, más de 1.500 millones de alumnos abandonaron sus escuelas para evitar la propagación de la Covid-19 (UN, 2020; UNESCO, 2020a). Esta medida fue ejecutada en una situación dramática, lo que conllevó el auge de dificultades de aprendizaje y de desigualdades por dificultad de acceso a modelos online de enseñanza.

En consecuencia, surgen una serie de preguntas de investigación: ¿la pandemia por covid-19 ha aumentado el fracaso escolar en la etapa de

educación secundaria? ¿Cuáles son las principales consecuencias de la pandemia por covid-19 en la educación? ¿Existen dificultades en común en los países desarrollados que aquellos en vías de desarrollo? ¿Cómo afecta la brecha digital a los países desarrollados y a los que se encuentran en vías de desarrollo? ¿Qué variables están implicadas actualmente en el fracaso escolar en la etapa de educación secundaria? ¿Qué papel juega la familia y su poder adquisitivo en el acceso a la educación en un momento de pandemia covid-19? ¿Cuál es el rol de los docentes en educación secundaria? ¿Puede un cambio metodológico ser una solución al fracaso escolar?

2. OBJETIVOS

- Analizar el fracaso escolar en la etapa de educación secundaria tras la irrupción de la pandemia por covid-19 en los años 2020-2022.
- Analizar las variables moderadoras como la familia o el acceso a recursos tecnológicos en el fracaso escolar durante la pandemia por Covid-19.
- Determinar las causas del fracaso escolar durante los años de pandemia 2020-2022 tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo.

3. METODOLOGÍA

Se aplica una metodología de revisión sistemática de PRISMA (2015).

Los criterios de inclusión fueron: a) revistas con fiabilidad y calidad indexadas en JCR o en SJR, b) franja temporal: 2020-2022, c) edad de la muestra: adolescentes vs estudiantes de educación secundaria, d) metodología empírica de investigación.

Los criterios de exclusión respondieron a: a) datos inexactos en estadística o imprecisión metodológica, b) población adolescente con necesidades educativas especiales como rasgo principal, aunque se tendrán en

cuenta aquellos estudios con una distribución normal de las dificultades de aprendizaje.

La búsqueda corresponde a las acciones boolenas “covid” and “drop out” and (“adolescence” or “secondary”) en las bases de datos WOS, Scopus, ProQuest y Google scholar con el filtro de “abstract/title”. En el caso de WOS dio como resultado 6 investigaciones. De las cuales 3 fueron descartados por no ceñirse a la temática ni a metodología de investigación. En cuanto a la búsqueda en Scopus, se devolvieron 10 resultados. De estos 2 fueron resultados repetidos, y los 8 restantes no se ceñían a la temática. En el caso de Proquest se repitieron los mismos resultados en que Scopus. En consecuencia, fue necesario introducir otro buscador: Google scholar. Este devolvió 12.900 resultados, si bien, fueron recortados mediante el filtro “Ordenar por relevancia” para encontrar aquellos que en su título y abstract recogieran los términos de las acciones booleanas. Fueron descartados aquellas publicaciones que no estaban publicadas en revistas con revisión por pares. Finalmente, se obtuvieron 6 investigaciones.

A continuación, se codificaron de manera manual cada una de las investigaciones.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta la muestra compuesta de ocho investigaciones publicadas entre los años 2020 y 2022. El 50% de la muestra es de origen europeo (Alemania, UK, España e Italia), el 25% de la muestra proviene de Asia (Sudeste asiático e India), el 12,5% de América Latina (Chile) y el 12,5 de África (Sudáfrica). Todas las investigaciones se centran en la etapa de educación secundaria, aunque algunas de ellas tratan las etapas de educación infantil, educación primaria e incluso universidad.

En cuanto a la tipología de las investigaciones, se encuentra como el 37,5% de estas son estudios con encuesta realizados en centros de educación secundaria. Sin embargo, el resto de las investigaciones son propuestas educativas teóricas de innovación docente que parten de

estudios de encuestas nacionales donde se analizaron los datos de fracaso y éxito escolar a nivel nacional.

La mayor parte de las investigaciones señalan como principal causa del fracaso escolar las dificultades para acceder a los canales educativos online. En este sentido, se debe aclarar como la investigación de van der Berg, van Wyk y Selkirk (2020) señala la aparición de dificultades de aprendizaje a razón del confinamiento de la población durante el año 2020.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones no enfatizan el retraso curricular por medidas precipitadas, sino como meses posteriores al final de los confinamientos se encuentra que las familias carecen de recursos económicos para ofrecer un acceso de calidad a la red a sus hijos (Asim Das, 2021; Sáez-Delgado et al., 2021; McKinney, 2020; Pinky Mthalane, 2021 y Saito, 2021).

Igualmente, cabe destacar que las familias en riesgo de vulnerabilidad presentan dificultades a la hora de apoyar en educación mediática a sus hijos (Asim Das, 2021; Sáez-Delgado et al., 2021; McKinney, 2020; Pinky Mthalane, 2021 y Saito, 2021). En suma, la brecha digital está patente tanto en países desarrollados con un sistema de bienestar como UK como en naciones en vía de desarrollo como la India. En síntesis, la brecha digital es una necesidad acuciante.

Del mismo modo, es necesario señalar como las investigaciones de Consoni, Pesce y Cherubini (2021), Griggs y Fleet (2021) y Sáez-Delgado et al. (2021) destacan la importancia de la falta de motivación en los estudiantes de forma que es necesario aplicar metodologías más activas e innovadoras que logren aumentar su interés por el aprendizaje.

TABLA 1. *Datos sociodemográficos*

Autor	Edad	Muestra	País	Tipología de investigación	Resultados principales
(Das, 2021)	12 a 18 años	1000	India	Encuesta	Tics, competencia mediática, impacto económico en familias, formación docente en educación mediática
(Consoni et al., 2021)	14 a 18 años	614	Italia y España	Encuesta	Habilidades personales, motivación y adquisición de hábitos para evitar el abandono escolar (educación física)
(Griggs & Fleet, 2021)	Educación primaria y secundaria		UK	Teórica (a partir de estudios nacionales de encuesta)	Desarrollar la motivación intrínseca y ofrecer retos actuales (educación física)
(Sáez-Delgado et al., 2021)	16,01	171	Chile	Encuesta	Las atribuciones causales externas, la autoevaluación de la planificación, la inserción laboral forzada y las las barreras tecnológicas son predictivos de fracaso escolar
(McKinney, 2020)	educación primaria y secundaria		UK	Teórica (a partir de estudios nacionales de encuesta)	El no acceso a instrumentos tecnológicos se presenta como predictor de fracaso escolar. Dificultades en las familias para acceder a medios tecnológicos y para gestionar la información.
(Mthalane et al., 2021)	educación primaria y secundaria		Sudáfrica	Teórica (a partir de estudios nacionales de encuesta)	Condiciones económicas, no acceso a pantallas, sin capacidad de acceso a banda ancha, condiciones de vivienda que no favorecen la concentración y factores personales de dificultades personales
(Saito, 2021)	Todos los niveles educativas		Sudeste-Asiático	Teórica (a partir de estudios nacionales de encuesta)	Variables socio-económicas de las familias, y falta de ambiente escolar proclive como elementos predictores del fracaso escolar
(van der Berg et al., 2020)	12-13 años		Alemania	Teórica (a partir de estudios nacionales de encuesta)	Los alumnos presentaron después del confinamiento dificultades de aprendizaje y retraso respecto a años posteriores

5. DISCUSIÓN

La pandemia por Covid-19 ha enfatizado la conocida como brecha digital (Elboj-Saso, et al., 2021), aumentando las dificultades educativas entre las familias que pueden ofrecer acceso y pantallas suficientes a sus hijos de aquellas que no (Watts, 2020). Además, la investigación desarrollada por Metherell, et al. (2021) mostró como las dificultades para acceder a las nuevas tecnologías implicaba una peor calidad de vida, dificultades académicas y psicosociales. De este modo, se encuentra como a pesar de encontrarnos en el siglo XXI y en la propia U.E. los adolescentes en situación de vulnerabilidad económica presentaron dificultades para seguir las clases online lo que conllevo una disminución en su rendimiento académico (Velicu et al., 2022; Viner et al., 2020). En este sentido, es necesario dotar a los sistemas educativos de herramientas de protección sociales que garanticen los medios necesarios para la conexión de los estudiantes, desde un ordenador o Tablet hasta la conexión a Internet (Khan & Ahmed, 2021).

Por otra parte, los constantes confinamientos de aulas podrían suponer un descenso en la cantidad de horas de calidad destinadas a la educación, lo que redunda en un peor rendimiento académico (Giannini y Ablrectsen, 2020). En este sentido, no sólo resulta trascendente poder mantener la cantidad de horas destinadas a desarrollar cada competencia educativa (Ramos, Solís y Enríquez, 2014), sino también la calidad de la misma (UNESCO, 1990). Otra meta educativa que no debería ser olvidada es la necesidad de formar parte de la comunidad educativa, ofreciendo un espacio de interacción e intercambio (Muñoz, 2017). Del mismo, modo es necesario atender a las familias, garantizando una comunidad eficaz y activa, donde se establezca un diálogo democrático (Habermas, 2005). En este sentido, es necesario plantearse el rol de las familias en las actividades educativas, y cómo estás se han visto forzadas a ser guías que orientan a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreno y Molins, 2020).

En un contexto de pandemia, la escuela debe ser adaptarse a la nueva realidad social, bien sean las medidas sanitarias o la palpable brecha digital. Es decir, es necesario que se reinvente y flexibilice para atender a

la diversidad de realidades (Fundación Telefónica, 2021). Es por ello, que se deben analizar nuevos modelos basados en una educación híbrida donde se mejore la práctica pedagógica y se promueva el aprendizaje significativo del estudiante mediante el uso de las TICs. Un nuevo proceso de aprendizaje donde los estudiantes se convierten en agentes activos capaces de interactuar con sus compañeros a través de actividades que se desarrollan de manera colaborativa, donde el estudiante sea el verdadero protagonista de su aprendizaje dejando atrás su papel pasivo para convertirse en un agente activo capaz de interactuar con sus compañeros y con el profesor de manera colaborativa (Aparicio, 2016).

Aprovechando las características propias de los dispositivos móviles y las aplicaciones que favorecen la conectividad y la accesibilidad descentralizada promovemos las actividades con una metodología lúdica y dinámica (González-Patiño y Esteban Guitart, 2014). En lo referido a cuestiones metodológicas se debe atender a una serie de consideraciones como por ejemplo basarse en los principios básicos de la gamificación (Monzonís-Carda et al., 2020 y Sánchez-Martín, et al., 2020), que favorezcan la motivación intrínseca de los alumnos. Por otra parte, se incentivará la cooperación entre alumnos a fin de garantizar una reflexión crítica, partiendo de los principios del trabajo cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994) de manera que: "el docente pasa a ser un ingeniero que organiza y facilita el aprendizaje en equipo, en lugar de limitarse a llenar de conocimientos las mentes de los alumnos, como un empleado de una estación de servicio que llena los tanques de los automóviles" (p. 4), siendo necesario destacar que la cooperación "consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes" (Johnson, Johnson y Holubec, 1994, p. 5) y del concepto de andamiaje de la teoría sociocultural de Vygotsky (López Vargas & Hederich Martínez, 2010).

Además, se exponen una serie de aplicaciones prácticas. Una aproximación novedosa e interesante para realizar un uso eficaz de las TICs durante la pandemia es el modelo de TPACK Technological PedAgogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido). Este aúna el conocimiento tecnológico (herramientas y recursos tecnológicos), el conocimiento del contenido (ser competente en esa materia) y el conocimiento pedagógico (ser conocedores del estadio

evolutivo de nuestros alumnos y aplicar el modelo metodológico más adecuado para ellos desde paradigmas de atención a la diversidad desde la inclusión). El conocimiento tecnológico pedagógico del contenido es la unión de estos tres aspectos. Este modelo se fundamenta en formar de manera competente a los docentes para dar respuesta a las necesidades de las nuevas generaciones.

Esta forma de aprendizaje persigue que el alumno se convierta en un agente activo capaz de interactuar con sus compañeros, familia y profesor en un entorno colaborativo en el que la educación sea personalizada, sea para cada persona en función de sus necesidades y sus ritmos. A través de las distintas actividades programadas y preparadas por el profesor los alumnos visualizan y leen los materiales en casa, resuelven sus dudas, consolidan el aprendizaje efectuado dentro y fuera del aula repasan y autoevalúan, brindándoles formación en relación con los juegos como forma cultural (Eco, 1965). Los alumnos saben qué hacer, cómo y porqué en un medio conocido, atractivo y muy accesible para ellos, como el móvil o las tabletas, que dominan y que permite trabajar en grupo. Los alumnos van encontrando significado a lo que hacen a medida que se van desarrollando las sucesivas tareas y actividades. El análisis y características del potencial de las nuevas tecnologías para aprender está muy relacionado con la valoración de las posibilidades que ofrecen para representar, procesar, transmitir y compartir información (Eco, 1965). La integración de los sistemas simbólicos clásicos -lengua oral, lengua escrita, lenguaje audiovisual, lenguaje gráfico, lenguaje numérico-, crea unas condiciones perfectas para operar con la información, representarla, procesarla, acceder a ella y transmitirla (Eco, 1965). Según Watzlawic (2018), "Lo importante para nuestra consideración es la conexión que existe entre los aspectos de contenido (lo referencial) y relacionales (lo cognitivo)" (p. 54). Estas condiciones son las que confieren a las TICs un potencial específico como instrumentos psicológicos en el sentido empleado por Vygotsky, es decir, como mediadores de los procesos instrumentales e intermentales implicados en el aprendizaje (Gràcia y Segués, 2009).

Por otra parte, debemos atender a una necesidad propia de la pandemia la desinformación y la necesidad de adquirir competencias en

tratamiento de la información en la educación secundaria. Los medios de comunicación han sido el principal pilar informativo durante la Covid-19. Si bien, la ausencia de competencias en gestión eficiente de la comunicación ha generado dos elementos perjudiciales: a) dificultad en gestionar el exceso de información y b) dificultad en discernir qué información era verídica. A esta situación debe unirse el hecho de que la población puede reproducir, enriquecer o transformar la información, en función de la propia naturaleza del medio de comunicación. En este sentido, es necesario referenciar que no resultan equivalentes canales como TikTok o Instagram donde se reproduce e imita la información, haciendo uso de posicionamiento web mediante el uso de hashtags, que las cuentas oficiales de Twitter de instituciones como la OMS o las universidades. El uso puede favorecer en cierta medida la conducta, si bien, es necesario tener en cuenta que la palabra escrita tiene aún una fuerza que empuja a creer en ella. Es por ello que desde la Educación se debe impulsar el aprendizaje significativo en competencias mediáticas, que favorezcan la alfabetización digital. Como estudios de prospectiva es necesario plantear investigaciones que analicen la capacidad de gestionar y tratar información de calidad por parte de los estudiantes de educación secundaria.

6. CONCLUSIONES

La irrupción de la pandemia por Covid-19 ha supuesto un revés en los sistemas educativos de todo el mundo. Las medidas sanitarias de confinamiento tanto del total de la población como de los estudiantes en etapa escolar han sacado a relucir una serie de dificultades. En primera instancia, existen multitud de familias que no pueden gestionar económicamente los gastos de una educación online tanto la adquisición de ordenadores o tabletas para todos sus hijos como el pago de banda ancha que garantice el correcto acceso a las plataformas educativas. En consecuencia, es necesario apoyar el sistema de becas y ayudas económicas tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo para garantizar el acceso a la educación de calidad. Además, las familias más vulnerables presentan dificultades a la hora de acceder a las plataformas educativas, de forma que es necesaria una formación específica y breve destinada a

las familias. En esta misma, es necesario formar a los docentes en materia de pedagogía mediática de forma que les ofrezca conceptos didácticos y metodológicos como el aprendizaje TPACK Technological PedAgogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido). Finalmente, no se debe obviar al alumnado. Los discentes en estos últimos dos años han presentado desmotivación hacia el aprendizaje. Es por ello necesario partir de metodologías activas e innovadoras que reactiven el interés por aprender de manera significativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El desarrollo de la presente investigación se ha realizado gracias al proyecto europeo "Digital Gamification E-Teams and E-Tutors for Co-careering" con referencia 2020-1-IT02-KA226-SCH-095180 de la "EUROPEAN COMMISSION". Los investigadores también forman parte del grupo de investigación "Educaviva": Educación Y Procesos Psicológico con referencia S57_20R, siendo un grupo de investigación consolidado y reconocido por el Gobierno de Aragón (España).

8. REFERENCIAS

Álvarez Ramos, E., Heredia Ponce, H. y Romero Oliva, M. F. (2019). *La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España*.

Aparicio, J. O. (2016) *El diseño tecnopedagógico en la educación básica primaria, secundaria y media. Uso educativo de las TIC en la educación básica y media. El uso educativo de las TIC*. Colombia: Universidad Central

Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. México: Fondo de cultura.

Bernasco, E. L., Nelemans, S. A., van der Graaff, J. & Branje, S. (2021). Friend support and internalizing symptoms in early adolescence during COVID-19. *Journal of Research on Adolescence, 31*(3), 692-702.

Błachnio, A., Przepiorka, A. & Pantic, I. (2016). Association between Facebook addiction, self-esteem and life satisfaction: A cross-sectional study. *Computers in Human Behavior, 55*, 701-705.

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial

Busalim, A. H., Masrom, M. & Zakaria, W. N. B. W. (2019). The impact of Facebook addiction and self-esteem on students' academic performance: A multi-group analysis. *Computers & Education, 142*, 103651.

Caldeiro-Pedreira, M. C., Rodríguez-Rosell, M. M., Castro-Zubizarreta, A. y Renés-Arellano, P. (2018). *La autonomía mediática del alumnado de Educación Infantil y Bachillerato: el caso español*.

Cianfarani, S. & Pampanini, V. (2021). The Impact of Stress on Health in Childhood and Adolescence in the Era of the COVID-19 Pandemic. *Hormone research in paediatrics*, *94*(5-6), 0-4.

Coll, C. (2013). *Nueva ecología del aprendizaje. La familia: socio estratégico para la Educación. Encuentro Internacional para la Educación*. Fundación Telefónica. https://www.youtube.com/watch?v=elrl1GcIItM

Consoni, C., Pesce, C. & Cherubini, D. (2021). Early drop-out from sports and strategic learning skills: A cross-country study in Italian and Spanish students. *Sports*, *9*(7), 1–13. https://doi.org/10.3390/sports9070096

Dalvi-Esfahani, M., Niknafs, A., Kuss, D. J., Nilashi, M. & Afrough, S. (2019). Social media addiction: Applying the DEMATEL approach. *Telematics and Informatics, 43*, 101250.

Das, A. (2021). Impact of COVID-19 on Pedagogical Practices at Secondary Education in Bangladesh. *Retrospective and Prospective*, *24*, 113–129.

del Moral Pérez, M. E., Duque, A. P. G. y Moreno, M. C. B. (2021). Consumo y ocio de la Generación Z en la esfera digital. *Prisma Social: revista de investigación social*, (34), 88-105.

Dornaleteche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A. y Moreno-Cardenal, L. (2015). *Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática*= Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator. Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática= Categorization, Item Selection and Implementation of an Online Digital Literacy Test as Media Literacy Indicator, 177-185.

Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Elboj-Saso C., Cortés-Pascual A., Íñiguez-Berrozpe T., Lozano-Blasco R. & Quílez-Robres (2021). A. Emotional and Educational Accompaniment through Dialogic Literary Gatherings: A Volunteer Project for Families Who Suffer Digital Exclusion in the Context of COVID-19. *Sustainability. 13*(3):1206. https://doi.org/10.3390/su13031206

Elphinston, R. A. & Noller, P. (2011). Time to face it! Facebook intrusion and the implications for romantic jealousy and relationship satisfaction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(11), 631-635.

Erstad, O., Eickelmann, B. & Eichhorn, K. (2015). Preparing teachers for schooling in the digital age: A meta-perspective on existing strategies and future challenges. *Education and Information Technologies, 20*(4), 641-654.

Fernandez, A. A. & Shaw, G. P. (2020). Academic Leadership in a Time of Crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies, 14*(1), 39–45. https://doi.org/10.1002/jls.21684

Fundación Telefónica (2021) La educación híbrida y el nuevo rol del docente en la era pospandemia. *Noticias Educación*. Recuperado en febrero de 2022 de https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/educacion-hibrida-tecnologia-rol-del-docente-pospandemia/

Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H. & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE, 15*(4), 1–10. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924

García-Ruiz, R., Tirado Morueta, R. y Hernando Gómez, A. (2018). Redes sociales y estudiantes: motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, *47*(3), julio-septiembre, 291-298.

Giannini, S. y Ablrectsen, A. B. (2020). *El cierre de escuelas debido a la Covid-19 en todo el mundo afectará más a las niñas.* UNESCO

Gràcia, M. y Sagués, M.T. (2009). ¿Se aprende mejor usando las TIC? En *Psicología de la educación y de la instrucción*. Barcelona: FUOC

Griggs, G. & Fleet, M. (2021). Most people hate physical education and most drop out of physical activity: In search of credible curriculum alternatives. *Education Sciences*, *11*(11). https://doi.org/10.3390/educsci11110701

González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society. *Digital education review, 25*, 64-86. Recuperado en mayo de 2021 de https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11329/p

Habermas, J. (2005). Equal treatment of cultures and the limits of postmodern liberalism. *The Journal of Political Philosophy, 13*(1), 1-28. https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2005.00211.x

Herrera, L., Mendoza, N. E. y Buenabad, M. A. (2009) Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura, 10*(9), 62-77. Universidad de Guadalajara, Guadalajara (México).

Khan, M. J. & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review, 127*, 106065.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

López Vargas, O. y Hederich Martínez, C. (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación,* (58), 14-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664002

Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M. & Cortes-Pascual, A. (2021). Analizing Teens an Analysis from the Perspective of Gamers in Youtube. *Sustainability, 13*(20), 11391.

Lozano-Blasco, R., Quilez-Robres, A., Delgado-Bujedo, D. & Latorre-Martínez, M. P. (2021). YouTube's growth in use among children 0–5 during COVID19: The Occidental European case. *Technology in society, 66*, 101648.

McKinney. (2020). Covid-19 and Schools. *Open House University of Glasgow*, *290*(November), 5–6.

Mthalane, P. P., Agbenyegah, A. T. & Dlamini, B. I. (2021). Reflection on student drop-out against the backdrop of COVID-19 in the South African Educational context amongst marginalised groups of students. *African Sociological Review/Revue Africaine de Sociologie*, *25*(1), 194–217. https://www.jstor.org/stable/48630986

Monzonís-Carda, I., Bou-Sospedra, C., Adelantado-Renau, M., Beltrán-Valls, M. R. y Moliner-Urdiales, D. (2020). El escape room como experiencia didáctica para la promoción de hábitos saludables en educación primaria. *Revista DIM Didáctica, Innovación y Multimedia, 38*.

Moreno, J. L. y Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-15.

Mamun, M. A., Hossain, M. S. & Griffiths, M. D. (2019). Mental health problems and associated predictors among Bangladeshi students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-15.

Metherell, T. E., Ghai, S., McCormick, E. M., Ford, T. J. & Orben, A. (2021). *Digital exclusion predicts worse mental health among adolescents during COVID-19*. medRxiv.

Moghanibashi-Mansourieh, A. (2020). Assessing the anxiety level of Iranian general population during COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry, 51*, 102076. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102076

Muñoz, J. A. (2017). Derecho a la educación. En A. Vega (Coord.), *Los derechos humanos en la educación superior* (pp. 690-710). Universidad de La Rioja.

Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. y Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 24*(49), 71-79.

Ramos, M., Solís, M. y Enríquez, L. (2014). *Participación ciudadana y desarrollo local.* ECORFAN.

Ritzer, G., Dean, P. & Jurgenson, N. (2012). The coming of age of the prosumer. *American behavioral scientist, 56*(4), 379-398.

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Olea-González, C., García-Vásquez, H. & Porter, B. (2021). Association Between Self-Regulation of Learning, Forced Labor Insertion, Technological Barriers, and Dropout Intention in Chile. *Frontiers in Education*, *6*(December), 1–10. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.801865

Saito, E. (2021). Collateral damage in education: implications for the time of COVID-19. *Discourse*, *0*(0), 1–16. https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1953443

Salanova, M. (2020). How to survive Covid-19? Notes from organisational resilience (¿Cómo sobrevivir al Covid-19? Apuntes desde la resiliencia organizacional). *International Journal of Social Psychology, 35*(3), 670-676.

Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A. y Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon, 6*, e04340. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340

Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E. & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review, 1*(4), 198-210.

Quintana, Y. (2016). Generación Z: vuelve la preocupación por la transparencia online. *Revista de Estudios de Juventud, 114*, 127-142.

UN. (2020). *Diez recomendaciones para estudiar a distancia durante la emergencia del coronavirus Covid19*. ONU.

UNESCO (2020). *Impacto de Covid-19 en la educación*. UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.

Van der Berg, S., van Wyk, C., & Selkirk, R. (2020). Schools in the time of COVID-19 : Possible implications for enrolment , repetition and dropout schools in the time of covid-19 : possible implications for enrolment , repetition. *Stellenbosch Economic Working Papers: WP20/2020*, 28.

Velicu, A., Barbovschi, M. & Rotaru, I. (2022). Socially isolated and digitally excluded. A qualitative exploratory study of the lives of Roma teenage mothers during the COVID-19 lockdown. *Technology in Society*, 101861.

Viner, R.M., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward J., Stansfield, C. et al. (2020). Cierre de escuelas y prácticas de gestión durante brotes de coronavirus, incluido COVID-19: una revisión sistemática rápida. *Lancet Child Adolesc Health, 4* (5), 397–404.

Wang, C. J., Ng, C. Y. & Brook, R. H. (2020). Response to COVID-19 in Taiwan: Big Data Analytics, New Technology, and Proactive Testing. JAMA - *Journal of the American Medical Association, 323*(14), 1341–1342. https://doi.org/10.1001/jama.2020.3151

Watts, G. (2020). COVID-19 and the digital divide in the UK. *The Lancet Digital Health, 2*(8), e395-e396.

Watzlawick, P., Jackson, D. y Bavelas, J. (2018). *Teoría de la comunicación*. Ed. Herder

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de educación, 69*(1), 23-46.

Wind, T. R., Fordham, M. & H. Komproe, I. (2011). Social capital and post-disaster mental health. Global *Health Action, 4*(1), 1-10. https://doi.org/10.3402/gha.v4i0.6351.

HORIZONTES DE LA UNIVERSIDAD EN ECUADOR: DE LA COMPLEJIDAD A LA CONCIENCIA EN SUS FUNCIONES

FERNANDO LARA LARA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación de la Constitución de la República del Ecuador en 2008, se ha desarrollado un corpus jurídico de intento de implantación de una propuesta de sociedad intrincada en la cultura propiamente indígena como es el buen vivir o Sumak Kawsay. Esta novedad ha supuesto necesarios debates epistemológicos sobre variadas disciplinas. Entre ellas, la que se ocupa de la educación. Así, se cuestiona tanto la visión tradicional y actual de la realidad educativa como de las funciones de sus distintas instituciones. Este trabajo versará sobre la Universidad Ecuatoriana y su posición respecto a este envite dialógico. Más concretamente se pretende reflexionar sobre la importancia de la Universidad ecuatoriana para la formación de la sociedad del buen vivir, y denunciar los desafíos egocéntricos existentes e incompatibles con su visión de hacer realidad. Entre las preguntas orientadoras que se proponen serán las siguientes: ¿Qué amenazas corre la Universidad ecuatoriana? ¿Qué contribución se espera de la universidad ecuatoriana? ¿El instrumento de evaluación de la calidad de la Universidad está desorientado? ¿Sirve a la sociedad? ¿Por qué investiga un profesor universitario en la actualidad? Entre las propuestas de investigación que se realizan desde el buen vivir serán las siguientes: 1) Un nuevo modelo antropológico que integra (o devuelve) la persona a la naturaleza y que da sentido a formación de una conciencia de especie, histórica o ecológica; 2) Un nuevo modelo que favorece el pensamiento crítico al adoctrinamiento, cuestión esencial en cualquier epistemología que defiende la realidad y la búsqueda

de la verdad; 3) Una propuesta que reconozca en sus distintas disciplinas y desarrollo científico los derechos de la naturaleza como una extensión de los derechos de la persona en coherencia con su propia realidad; y por último, 4) una Universidad que defienda el diálogo de saberes como una metodología que se concrete en la gestión, investigación y docencia. Se propone como fundamento de la interculturalidad la horizontalidad y un estado de ánimo que reconozca y combata el ego como escollo del diálogo.

Por último, se realizan una serie de reflexiones sobre los riesgos que enfrenta la Universidad como institución, sus profesores, la investigación y sus estudiantes desde la educación inclusiva. Así se detiene en el servilismo del profesor obediente, la torre de marfil con el profesor enajenado, que cumplidor sin discusión, el rendido que acepta la realidad que se le impone, y por último, el esclavo. Entre las conclusiones que se enumeran se puede mencionar la disonancia existente entre el proceso de publicación y el proceso de investigación, en cuanto a su finalidad y el papel que juega la conciencia.

2. CONTEXTUALIZACIÓN: AMENZAS DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

La actualidad de la Educación Superior en Ecuador se encuentra inmersa en procesos presididos por la complejidad de las metas a conseguir en un breve lapso, y con recursos limitados. Las funciones sustantivas que debe enfrentar la institución universitaria ecuatoriana requieren de nuevos enfoques que permitan su diálogo en busca de un sentido constructivo. De este modo, se propone y discute la posibilidad de fomentar la cultura educativa inclusiva en la medida que necesita de la complejidad para poder apreciar la diversidad que la constituye.

La educación inclusiva ha propuesto una lupa que nos ha posibilitado el mirar y mirarnos, revisar y revisarnos, tanto a las distintas políticas que se planean, ejecutan y evalúan en la Universidad Ecuatoriana, como una herramienta de autocrítica esencial en el mejoramiento de la cultura universitaria.

Así, la occidentalización de las universidades en Ecuador se está observando de manera creciente, liderado por las políticas de las instituciones

principales del gobierno en materia de universidades. Por ejemplo, con la última modificación a los estándares de evaluación del CACES en materia de investigación se está comprobando la extensión de la exigencia de los criterios de publicación SJR y JCR ampliamente extendidos (y discutidos) en horizontes europeos (Herrán y Villena, 2012). Es interesante recordar que "La universidad, como institución del conocimiento, es el espacio más adecuado para cuestionar este asunto, para reflexionar, estudiar, articular, proponer, intervenir... en una sociedad que confunde medio y fin. La ley no es el fin, sino el medio" (Manzano-Arrondo, 2019, p. 8).

Si bien, se contempla la necesidad de favorecer un trabajo colegial, no escapa a la corrupción de la consecución del resultado final evaluado, haciendo que algunas universidades "paguen o recompensen" por cada publicación en revistas pertenecientes a estos índices. La situación, aunque accesoria cobra especial relevancia en la medida que se acentúa el peso de la responsabilidad en la consecuencia (cuestión que desorienta y corrompe), estas son, las publicaciones, más que en el proceso de formación y toma de responsabilidad del investigador, que entendemos como principal en cualquier proceso de investigación, y en especial, si queremos defender que exista un proceso inclusivo (Murillo y Duk, 2018).

Por el contrario, la educación inclusiva defiende la necesidad de incluir en los distintos procesos la propia cultura de la que se es parte, y hacerla partícipe en consecuencia de los variados y complejos procesos que conllevan las políticas públicas universitarias; así, la diversidad y su defensa, que es esencial en el país según la normativa existente y la cultura del buen vivir, exige a que la Universidad no pueda desentenderse, sino más bien hacerse valedora. La cuestión, por lo tanto, no es la imposición cultural de un determinado criterio u horizonte, sino por el contrario, poner de relieve una mayor necesidad de dialogar la estructura esencial que se quiere consolidar en la Universidad Ecuatoriana, en el sentido que nos aconseja la Constitución de la República del Ecuador (2008) al mandar que apreciemos las distintas culturas existentes en el mundo; en otras palabras ¿La Universidad Ecuatoriana solicita de los horizontes occidentales en los términos que se plantean en las políticas

universitarias existentes? ¿Qué se aspira proponer al mundo desde la Academia Ecuatoriana? ¿El asistencialismo es una posibilidad que se requiere? ¿Cómo hacer de la Universidad un espacio de inclusión educativa? Por lo expuesto, se pretenden abordar tres preguntas principales y complementarias de las anunciadas anteriormente como son las que siguen: a) ¿Cuál es la misión de la Universidad ecuatoriana? ¿Para qué hablar de inclusión? b) ¿Ante qué desafíos se enfrenta la universidad actualmente? c) ¿Qué posibles propuestas podrías contribuir a una universidad ecuatoriana inclusiva?

3. PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: LIBERTAD Y ECOLOGÍA DESDE LA COMPLEJIDAD Y RACIONALIDAD SISTÉMICA

En nuestra opinión la propuesta que Ecuador planea ofrecer al mundo es una de las cuestiones a ser discutidas y esencial en la consolidación de su Universidad. Lo contrario, hace revertir las posibles iniciativas devenidas desde horizontes lejanos por una consideración asistencial que discrimina en numerosos casos la multiculturalidad, y la diversidad propia de este país latinoamericano. Problemática que la educación inclusiva visibiliza en la medida que necesita de la participación de la enriquecedora presencia de la complejidad existente, y en esa tendencia que denunciamos, tiene a su parcialización y discriminación.

En este sentido, la propuesta de cuál podría ser la misión de la Universidad ecuatoriana parte de reivindicar el pensamiento crítico y la universalidad que el pensador Juan Montalvo nos propone en sus obras *Las Catilinarias* y *El Cosmopolita* respectivamente. De este modo, el primero es esencial para la búsqueda de la libertad como ideal a conseguir para cualquier planeamiento educativo, y de la que la parece ser apartada en el currículo en numerosos de los casos por distintas regulaciones y parámetros cada vez más restrictivas y de imposición concretada en una burocracia asfixiante (De la Herrán, García y Briones, 2018). Contradicción en este sentido con la ausencia de la misma en las políticas o prácticas universitarias a las que Occidente no parece extender a sus profesores e investigadores, y que en Ecuador, no se percibe una tendencia de

superación, más bien, se suma a las propias exigencias en investigación, vinculación y docencia que deben responder el profesorado en un horario laboral cada vez más carente de espacios de libertad desde el que plantear una proceso de investigación con ingredientes de cuestionamiento, y dirigido a la búsqueda de la verdad Zubiriana (2005) o la libertad Montalvina (1977) ¿Cómo hacer investigación, realizar clases con nuevas metodologías de enseñanzas, inclusión de las tecnologías de la información en las tareas del profesorado, y realizar actividades de vinculación entre otras con las exigencias de burocracia existentes? En consecuencia, la existencia de procesos que valorar la regulación más que la formación del profesorado y su actualización, y la identificación con la propia diversidad como camino a la creación de discursos valederos en investigación y otras funciones sustantivas, hace que se cuestione la capacidad que tiene la Universidad en Ecuador para proponer nuevas tendencias a este mundo cada vez más globalizado; en otras palabras, más que de una universidad inclusiva, se favorezca una Universidad asistencial. La cuestión que se discute es la ya denunciada por Unamuno cuando reivindica esta competencia tan esencial en la creación del conocimiento, advirtiendo del peligro de la técnica y del cientificismo desorientado cuando se hace referencia a su famosa afirmación: que inventen ellos.

Si el pensamiento crítico supone una necesaria consecución para la búsqueda de la verdad, no es menos importante la vocación de universalidad a la que la Universidad Ecuatoriana se encuentra comprometida con este mundo global, y que es defendida por el pensador ecuatoriano Juan Montalvo en el Cosmopolita cuando propone la necesidad de la una conciencia planetaria propia de ciudadanos del mundo. Así, son variadas las investigaciones que insisten en defender la posibilidad de dar respuestas desde la geografía ecuatoriana a problemáticas de la colectividad que superan cualquier delimitación geográfico o territorial (Lara y Herrán, 2016; Lara, 2019; Vanhulst Beling, 2015) como es la sustentabilidad ambiental o la defensa de una conciencia ecológica ante la conciencia nacionalista indolente.

La inclusión de los derechos de la naturaleza en el ordenamiento jurídico ha supuesto una innovación jurídica que integra el principio de relación

sistémica en el significado de ecología que se busca. Esto es, ligado al de complejidad, definir a la persona como integrante de la naturaleza. Así los derechos de la naturaleza son derechos de la persona; así mismo, el derecho del otro, también integra mis derechos. En otras palabras, es preceptivo cuidar al otro en la medida que es también mi responsabilidad y de todos. Se propone por lo tanto un modelo antropológico distinto al cartesiano.

Por último, defender la educación inclusiva como paradigma necesario en la construcción de los pilares esenciales de la Universidad Ecuatoriana puede proporcionar una constante metodología de autocrítica necesaria para discriminar las tendencias asistencialistas tan predominantes en la cultura política latinoamericana (Lara, 2019) y que Juan Montalvo se atreve a calificar como emperadorcillos tiranísimos a los que las defienden, en la medida que exige por el contrario la participación de la diversidad de los propios involucrados: universidades, profesores, políticos entre otros que se dedican a la Educación Superior, así como aspira al necesario replanteamiento acerca de qué pueden ofrecer otras culturas, y qué Ecuador debe ofrecer al este mundo global e interconectado.

4. RETOS EN LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN

La actualidad de la realidad universitaria ecuatoriana se encuentra presidida por el eje central que constituyen sus funciones sustantivas como son la docencia, la investigación y la vinculación. Con el ánimo de realizar cuestionamientos propositivos, se pretende recoger el espíritu anunciado de la educación inclusiva para poder evidenciar prácticas excluyentes que creemos puedan evidenciar la desorientación existente en el desarrollo de las anteriores funciones señaladas.

– Función sustantiva investigación: la presencia de indicadores en el estándar de publicaciones de artículos evidencia una tendencia de exigencia en nuestra opinión desmedida por cuanto se valoran los artículos publicados en revistas evaluador en los índices SJR y JCR, y que excluyen otras publicaciones que no cuentan con esas valoraciones. En este sentido, se pueden observar prácticas en investigación excluyentes en la

medida que se tienda al individualismo, egocentrismo y cuantificación sin sentido, pues si bien se premia autorías colegiadas con límites (cuestión que podría afectar a investigaciones de envergadura de equipos complejos), no elimina la posibilidad de la inclusión de autorías injustificadas por cuanto se valora su cuantificación de la afiliación institucional. Así, por ejemplo, existen políticas universitarias que reconocen rubros económicos más allá de las remuneraciones mensuales por la publicación de artículos en estos índices, provocando la comercialización de los procesos de investigación ¿Se originan desde la responsabilidad con la sociedad para su mejora o por el contrario por encargo? De este modo, se empieza a valorar la posición del investigador que es capaz de publicar en estos índices, favoreciendo la competencia egocéntrica e individualista presente en numerosos departamentos occidentales en donde se religa a los profesores de excelencia en sus funciones docentes (y a quienes no se les paga una remuneración extra). Cuantificación sin sentido en la medida que responde a una finalidad desorientada y asistencial, tanto en cuanto responde más a un encargo que a una respuesta proveniente de una problemática social existente, y de la que la Universidad de este modo puede desoír.

Resulta interesante la investigación de Manzano-Arrondo (2019) como concreción de los riesgos aquí expuestos. En concreto, en la denuncia que realiza del profesor universitario servil, situado en una torre de marfil y que se escuda en la ley para orillar la sana crítica del sistema que aspira a su mejoramiento permanente:

> Mira, lo de dar clases está muy bien. Hay quien solo sirve para eso. Pero la universidad es investigación. Aquí quien vale es quien investiga. Y para investigar hay que saber qué está triunfando en las publicaciones científicas, qué revistas son las que están en lo alto de las clasificaciones y qué temas son los que ellas publican. Son las revistas Q1. Yo soy Q1. Si un tema, si un proyecto, si un equipo no está orientado a publicar en Q1, ni me muevo. No merece la pena. Acepta un consejo: busca gente Q1 y pégate a ella; evita al resto (Manzano-Arrondo, 2019, p.6). Esto es lo que hay; mi función no es discutirlo, o dudarlo; mi papel es hacerlo realidad"..."Será bueno para la universidad" (Manzano-Arrondo, 2019, p.8).

– Función sustantiva vinculación: según ordenamiento jurídico educativo que regula la Educación Superior se le concede a esta función la

naturaleza de sustantiva. El reto de las universidades con relación a la respuesta que debe ofrecer se concreta por un lado en la ausencia de políticas y conceptualizaciones claras acerca del significado que se le otorga, o debe otorgarse la actividad de vinculación con la sociedad. Por otro lado, se evidencian tendencias de prácticas culturales excluyentes como aquellas que son orientadas por la asistencia, más que por la inclusión de la realidad a vincularse. Así, por ejemplo, se limitan en numerosos casos a realizarse investigaciones, trabajos de colaboración con instituciones de la sociedad civil, o actividades concretas con colectivos, destinadas a solucionar una problemática puntual, pero sin favorecer espacios de participación de los colaboradores de la vinculación. Práctica excluyente en la medida que se favorece una relación asistencial unidireccional, en la que la relación de afectación de la Universidad se caracteriza por su egocentrismo cultural o etnocentrismo, en la medida que, al excluir la identidad cultural de la realidad a ser afectada, se le pueden imponer los patrones culturales y significados planeados desde la institución universitaria (insuficientes en su mayoría). Para mayor concreción, podría ser el caso de planear una capacitación a poblaciones indígenas sobre una temática de prevención y gestión en el uso de los medicamentos; en ese caso, sino se incluye el significado de la medicina ancestral en la planeación de aquella actividad formativa, podría cuestionarse el alcance de la interculturalidad (Walzer, 1998), limitación en la aceptación de los contenidos y usos del curso, o incluso rechazo. La participación se justifica en la medida que los significados que se le otorga a la justicia sobre los distintos aspectos de una realidad pueden ser distintas desde la visión de cada cultura. En este sentido, la relación de vinculación podrá ser exitosa en la medida que se cuenten con esa diversidad de significado.

– Función sustantiva docencia: entre los retos de la función sustantiva de la docencia podrían destacarse varios como: su valoración desenfocada, cúmulo de experiencia sin autocrítica, desprecio al diálogo, formación del profesorado superficial entre otras valoraciones y prácticas excluyentes. En este sentido, si bien se contempla la necesaria evaluación del profesorado desde la óptica de los directivos, pares académicos y estudiantes, se encuentra concretado en numerosos casos por el

corporativismo acrítico, y la evaluación premeditada. Acrítico por cuanto surgen consensos de no agresión entre compañeros que alimenta la mala praxis, por un lado, y por otro, se evita la sana crítica devenida por la discusión propositiva y necesario desaprendizaje. Del mismo modo, parece que la planificación de la evaluación, contextualizada en un complicado proceso burocrático, se colige en un fin más que en un medio, provocándose situaciones de preparación de clases planificada (ensayada) para el momento de una evaluación anunciada. Para mayor abundamiento, el desprecio al diálogo es una de las prácticas excluyentes en la medida que se trasladan las relaciones jerárquicas instaladas en las estructuras universitarias, a las relaciones con los estudiantes. De este modo, parece confundirse la necesaria autoridad basada en la legitimidad conseguida a través del diálogo que aspira el profesor, con la relación unidireccional presidida por la inmadurez o denominada como incompetencia intercultural. Relación que trasciende a las distintas dimensiones de la vida del profesorado, y que provoca la resistencia a su actualización, discusión formativa y autocrítica ¿Son relaciones inclusivas o excluyentes las que se mantienen con los pares y estudiantes?

Por otro lado, el cúmulo de experiencia docente es un mérito necesario para la promoción, más que la calidad de la anterior (cuestión que necesitaría de un debate más amplio), definida por la LOES (2018) como aquella destinada a la autorreflexión como camino al mejoramiento permanente. En este sentido, en la medida que la calidad como resultado de un proceso de maduración conseguido a través del pensamiento crítico es orillado, la formación del profesorado se concibe en términos de superficialidad, por cuanto la capacidad de revisión (-arse) de los procesos a los que se les hace partícipes pueden eludir la responsabilidad de su mejoramiento, y en este sentido, su desorientación ¿La formación del profesorado que se planifica se destina a una conciencia inclusiva?

5. PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA: DIÁLOGO DE SABERES COMO UNA APUESTA RADICAL POR LA HORIZONTALIDAD DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS

Anteriormente se puso de relieve la oportunidad existente en el ordenamiento jurídico de la Educación Superior por cuanto define la calidad como finalidad, mediante la exigencia de la autorreflexión (Lara y Herrán, 2016). En este sentido, la presencia del egocentrismo en sus múltiples versiones (etnocentrismo, antropocentrismo, machismo, consumismo…), la mala práctica docente, las prácticas universitarias excluyentes, o el asistencialismo entre otras, justifican la necesidad de atender a estas realidades de la vida universitaria ecuatoriana que alejan a la institución de su carácter de inclusiva. Como posibles propuestas se plantean las siguientes:

1.-Integrar la complejidad en las funciones sustantivas (de lo cercenado en la IES a su conexión): el desarrollo holístico de la persona que se demanda en la CRE (2008) necesita de procesos y espacios que respondan a la pretensión de este precepto. De este modo, la planificación, ejecución y evaluación de los procesos en la Universidad entendemos requieren de la inclusión de la complejidad en su conceptualización. Así por ejemplo, parecen encontrase cierta desconexión entre las funciones sustantivas en la medida que su planeación, implementación y fiscalización se encuentren discriminadas, y en consecuencia, sería una contribución insuficiente y parcial aquella que distribuya los esfuerzos de manera diferenciadora entre las tres funciones principales como son por ejemplo: proyectos de investigación por un lado, de vinculación por otro, y de innovación docente ¿De qué modo contribuyen a la misión de la Universidad si se encuentran desconectados los esfuerzos en las mismas instituciones universitarias? La autorreflexión aconseja la prudencia de su análisis en la medida que puedan responder a la complementariedad entre sus concreciones y resultados finales.

Para ello se exige que se pueda fortalecer más que el resultado, la capacidad de reconocer el proceso y su significado. Así por ejemplo, creemos que es “dañina” la categorización del “profesor”, “investigador” o la del

"vinculador" (reconociendo cierta licencia en su uso) a modo de encasillar un rol universitario insuficiente, por cuanto repercute en el funcionamiento de la institución y los fines a conseguir como se pretende explicar a continuación.

2.- Complementariedad en las funciones sustantivas (fundamento de la conexión): ¿Por qué buscar la unión de los esfuerzos a través de las tres funciones sustantivas? Como anteriormente se intenta explicar, existe generalmente una desconexión entre las funciones de la Universidad, concretadas en distintos proyectos y con ánimos diferenciadores, provenientes de departamentos diferenciados y evaluaciones distintas en las mismas IES; en otras palabras, procesos que tienden a prácticas excluyentes en el seno de la propia IES. Ahora bien, cualquier propuesta, y en el caso que nos ocupa la de unificar esfuerzos para que pueda considerarse óptima, necesita de una justificación validada por la pertinencia a la misión de la Universidad con la que se inicia este trabajo; en esa tarea, se parte necesariamente del significado que creemos deben perseguir las funciones señaladas para comprender el ánimo de complementariedad que se propone.

¿A qué debe responder la vinculación, la investigación y la docencia para la Universidad en Ecuador? Una posible respuesta podría ser aquella destinada a conocer lo suficiente para aprender para vivir o para la vida. Así, la vinculación, investigación y docencia deberían contemplar en su planteamiento este sencillo axioma de difícil concreción, para que la persona pudiera prepararse para su vida. Cuestión problemática que advirtiera Ortega y Gasset cuando aludía a los bárbaros científicos, Miguel de Unamuno cuando denuncia el cientificismo o Montalvo cuando describe a los emperadorcillos tiranísimos. ¿Si la mayoría de los políticos han tenido estudios universitarios por qué en sus gobiernos han sido cuestionados? En nuestra opinión, se necesita de una Universidad que prepara para cambiar y trasformar la vida, y se requiere fundamentalmente enseñar a amar la vida para esa empresa, como expresaba Lope de Vega en *El caballero de Olmedo* (Centro Virtual Cervantes, 2019) "para soñar con algo se necesita amarlo". En esta línea, la pregunta siguiente podría ser ¿Se enseña para amar la vida y soñarla?

En nuestra opinión, el posible fracaso actual de la institución universitaria proviene de la falta de conexión de la enseñanza con la realidad humana relacional, y de su poder de trasformación a través de su conciencia. Así, difícil será que una persona universitaria plantee cambios estructurales en una realidad en la que su cultura traslada en costumbres, tendencias, u opinión pública sea contraria al pensamiento crítico, y de la vida dialéctica que necesita ¿Cómo cambiar la realidad si no existe una cultura de su cuestionamiento? Para la consecución de esa cultura será complicado en la medida que se desoriente la finalidad propia de la docencia, investigación y vinculación que ejercen los profesionales y estudiantes; en numerosos casos devenidos por la persecución de las evaluaciones, y por las propia egocentricidad en sus aislados departamentos.

Dicho lo anterior, la Universidad debe proporcionar una visión de las problemáticas existentes que le concierne al ser humano, una disposición hacia las anteriores guiadas por la búsqueda de verdad y propuestas de solución, y por último, un proceso de enseñanza que permita formar una conciencia autónoma capaz de valorar sus propias experiencias, y no desvincularse de las que les circundan desde una posición de responsabilidad que proporciona la libertad. De este modo, la función de vinculación se orienta a la toma de conciencia de las problemáticas existente en nuestra realidad, la de investigación a tomar parte (búsqueda de justicia) con relación a las anteriores fortaleciendo el ánimo de búsqueda de verdad, y la docencia es destinada a discutir la relación existente entre las profesiones que se aspira ejercer con el sentido que se le va a otorgar en su proyecto de vida personal; en otras palabras, formar profesionales, conscientes de las problemáticas de la humanidad, y con capacidad de orientar sus profesiones para su trasformación. En definitiva, cualquiera función descrita necesita de la anterior para evadirse de la tendencia parcial y egocéntrica que puede cegar la verdad sin causa, la causa sin verdad, y el ejercicio de un trabajo sin horizonte. En consecuencia, el planeamiento, la planificación, ejecución y evaluación necesita de elementos necesariamente conectados.

3.- Trascender la IES a través de la RED*:* del mismo modo que nos referimos a la problemática de la desconexión existente de las IES en

cuanto a su funcionamiento interno, justificamos que la planificación, ejecución y evaluación ya no solo trascienda a cada IES, sino también a través del proyecto que como RED se puedan formar ¿Se podrán evaluar la Universidad Ecuatoriana a través de una Red inclusiva? ¿Podrá existir una disposición relacional entre las IES públicas? ¿Y entre las IES públicas y las privadas?

4.- Fiscalización conectada (concreción evaluativa de la conexión): en consecuencia, la evaluación requerirá de una visión inclusiva tanto de la propia IES como de las REDES que deban formar parte, por cuanto la política universitaria según lo expuesto anteriormente debe procurar espacios de relación y de apreciación de la diversidad.

5.- Formación constante de los directivos: por último, resulta esencial formar a los responsables de las IES en las complejas tareas que les corresponden (LOES, 2018), y advertir los riesgos del monólogo egocéntrico que tienta en el cierre de los departamentos a la necesaria relación. De este modo, la capacitación de los directivos conjuntamente hace esencial para propiciar espacios de diálogo y trabajo reales.

6. REFERENCIAS

Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. https://bit.ly/3KMCi4C

Biblioteca del Centro Virtual Cervantes (2019). *Lope de Vega: El Caballero de Olmedo*. https://bit.ly/3LFJmkS

De la Herrán, A, García, L.C y Briones, V. (2018). *Reflexiones para mejorar la investigación en la Universidad Ecuatoriana desde una mirada a la Universidad Técnica de Manabí*. EE.UU.: Redipe.

Herrán, A. y Villena, J.L. (2012). La 'cultura del impacto JCR': El caso del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 287304). Madrid: Pirámide.

Lara, F. (2019). Sumak Kawsay y Educación Inclusiva en Ecuador: una propuesta desde el personalismo. *Acta Scientiarum. Education, 41*, 68-76. doi:10.4025/actascieduc.v41i1.40274

Lara, F. y Herrán, A. (2016). Reflexiones sobre la educación del sumak kawsay en Ecuador. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, 18*(36), 41-58. doi: 10.12795/araucaria.2016.i36.03

Ley Orgánica de Educación Superior (2010). Quito: Asamblea Legislativa.

Manzano-Arrondo, V. (2019). Qué estamos haciendo mal en la Universidad. En A. de la Herrán, J.M. Valle y J.L. Villena (Coords.) *Qué estamos haciendo mal en la educación. Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 157-182). Barcelona: Octaedro.

Montalvo, J. (1977). *Las catilinarias*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una investigación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12*(2), 11-13. doi: 10.4067/S0718-73782018000100001

Portales, R. E. A. (2017). Multiculturalismo, derechos humanos y ciudadanía cosmopolíta. *Letras Jurídicas, 3*(3).

Vanhulst, J. y Beling, A. E. (2014). El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad. *Polis, 12* (36), 497-522.

Walzer, M. (1998). Tratado sobre la tolerancia. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review,* (7), 5-7. Recuperado de biblio3.url.edu.gt/Libros/investigar.pdf

A SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF PHD THESES ON ADVERTISING DEFENDED IN SPAIN DURING 2010-2021

PABLO SÁNCHEZ-NÚÑEZ
Universidad de Málaga

ALBA CÓRDOBA-CABÚS
Universidad de Málaga

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCTION

1.1. OVERVIEW

Doctoral theses have served a multitude of studies as the basis for scientometric research since they are considered the basic material on which scientific knowledge is structured. The objectives of a doctoral thesis can be very diverse, from testing the research competence of future doctors to the generation of useful and practical scientific knowledge (Jiménez-Contreras et al., 2014). A doctoral thesis supposes the culmination of the research period of a scientist in training under the guidelines of one or more directors.

When the public defence of the research is carried out, just at the end of the training and research period of the doctoral program, the doctoral student obtains the title of doctor in the speciality studied, being formally qualified to disseminate the knowledge generated during the course of the doctorate, through publications in scientific journals, as well as communications in congresses and conferences or the publication of monographs and book chapters, among others (Fuentes Pujol & Arguimbau Vivó, 2010).

Doctoral theses provide a reliable picture of new paths and frontiers of knowledge. They are also very useful for measuring and evaluating the

training potential of researchers, as well as the productivity, impact and internationalization of the scientific research carried out by doctoral thesis supervisors within a particular field (Delgado López-Cózar et al., 2006).

As there are some differences in the form and style of doctoral dissertations depending on the geographical region, in this study we will centre our efforts on the Spanish education system. For this reason, we will briefly describe the current scenario in Spain regarding doctoral education within the Spanish university system. The Spanish university system has been completely transformed over the last two decades; since 1999 with the creation of the European Higher Education Area (EHEA) and the Bologna process (Jiménez-Ramírez & Merino, 2017), for educational convergence and transfer in Europe (Calvo-Bernardino & Mingorance-Arnáiz, 2009; Puertas & Moya, 2012).

Likewise, doctoral education and research have been profoundly converted with the abolition of former legislations such as RD 778/1998 and RD 1393/2007 on which the old doctoral programs were governed until the creation of the more recent RD 99/2011 which now regulates the third cycle of Higher Education in the country, including doctoral training and scientific development; a process that finally culminates in the doctoral thesis dissertation (Ministerio de Universidades, 2020).

Several research works have explored and analyzed the Spanish scientific production in the third-cycle (Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regulan Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado., 2011) from different perspectives and disciplines: finding works dealing with the analysis of scientific production and social network analysis in Spanish doctoral theses on pedagogical sciences (Ortiz Torres et al., 2010), women's studies (De Torres Ramírez & Torres Salinas, 2005), mathematics education (Fernández Cano et al., 2003), forensic medicine (Martin-Fumadó et al., 2020), educational sector (Moreno-Fernández & Moreno-Crespo, 2016), social science didactics (Curiel-Marín & Fernández-Cano, 2015), service-learning (Rey & Murias, 2019), psychiatry (Moyano et al., 2006), design (Cabezuelo-Lorenzo et al., 2019) or in communication sciences (Jones & Queralt, 2000), with research work conducted in doctoral theses on film (Rafael Repiso et al.,

2013), radio (Repiso Caballero et al., 2012), television, photography (R Repiso et al., 2016; Sánchez-Vigil et al., 2014), advertising (Marcos Recio et al., 2012) or public relations (Cuenca-Fontbona et al., 2019; Miquel-Segarra & Gonçalves, 2019; Xifra & Castillo, 2006), among others.

1.2. Background

In the summer of 1970, the Spanish government approved the General Law of Education and Financing of Educational Reform, which established the integration of Journalism and other mass media studies into the University. In the following academic year, 1971/72, the Faculties of Information Sciences of the Universidad Complutense de Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona, and Universidad de Navarra, were born. Under the unitary name of Information Sciences, the phenomena of Journalism, Visual and Auditory Image Sciences -today Audiovisual Communication-, Advertising and Public Relations, started to be offered in these Universities as teaching and research career options. "Thus crystallized the old desire of information professionals to reach the highest university rank" (Nieto & Rodríguez, 2020).

Within this context, the ecosystem of academic research in communication has experienced an unprecedented boom and growth over the last few years. Likewise, the scientific production of advertising in Spain in the last four decades is defined by the constant growth of published research, detecting three stages in its evolution: from 1980 to 1993, from 1993 to 2005 and from 2005 to the present, reaching a situation of maturity or consolidation (Baladrón-Pazos et al., 2017).

Social researchers, have demonstrated the value and importance of studying and analyzing the scientific production in communication (Jones & Queralt, 2000), and more specifically in the field of advertising, causing the emergence of various works which analyze the historical evolution of advertising research in Spain and the scientific origins of advertising until the current research boom (Correyero Ruiz et al., 2018), as well as the production, evolution and dissemination of Spanish doctoral theses on advertising, covering the periods: 1971-2010, with studies on production and direction of doctoral theses on advertising in Spanish

universities (Marcos Recio et al., 2012); 1980-2015, with studies on advertising research in Spain and its themes, researchers, networks and production centers (Baladrón-Pazos et al., 2017); 1971-2001, with studies on university research in advertising, production and thematic of doctoral theses (Martínez Pestaña, 2011); 1971-2001, with studies on the production of doctoral theses and advertising topics (Pestaña, 2004); 1976-2016, with studies on advertising research in Spanish universities and characteristics and topics of doctoral theses (Baladrón Pazos et al., 2019); 1992-2017 with studies on Spanish university doctoral research through the production of doctoral theses and advertising agencies (Cabezuelo-Lorenzo et al., 2020); among others.

The development of advertising occurs in parallel to the massification of consumption, market competition and the growth of wealth in different countries, caused by the increased availability of products and services to the consumers, which prompts advertising to create and manage new needs. Scientific research applied to advertising not only helps to discover new and positive advertising tools to increase demand but also warns and foresees future behaviour to find new solutions (Pérez Pérez, 2019).

However, although there are multiple studies about the impact of PhD research in the field of Advertising, none of these studies has been carried out after the full implementation of the new regulations in the Spanish legislation of Higher Education studies, therefore, a more recent work that reflects the social, intellectual, and conceptual structure of Spanish scientific production on advertising in the third-cycle studies is needed to check the effect of these changes.

1.3. Objectives

The general objective of this work is to analyze the most recent conceptual, intellectual, and social structure, through the study of doctoral theses on topics related to advertising defended during the period 2010-2021 in Spain.

This work proposes a quantitative and qualitative methodological approach of a scientometric nature (Diem & Wolter, 2013; Ellegaard & Wallin, 2015; Linnenluecke et al., 2020). Scientometrics make it

possible to examine the structure of existing knowledge in a scientific field of research to quantify, analyze and measure it, as well as to study and establish the relationships between the different social actors involved (people, entities, organizations, etc.) to identify patterns and trends. In this case, these techniques will be applied to the field of advertising research (Moyano et al., 2006).

Particularly, the following specific objectives have been determined:

- To analyze the evolution in production throughout the period studied, both in terms of the institutions in which doctoral students defend their theses and the doctors in charge of directing these academic works, to see how Spanish universities and directors are performing in terms of advertising research.
- To identify the different topics addressed in the advertising research to check which are the lines of research that have been established on this subject.
- To analyze the composition of the thesis evaluation tribunals to verify the importance of each of their members and to see the degree of concentration in certain professors.
- To observe the difference established between the genders of the doctoral students, the thesis directors, and the members of the tribunals to see the importance of each sex in the groups of production, direction, and evaluation of the works.

This article is organized as follows: section 2 includes the materials, methodological approach, and query design; section 3 provides the scientometric analysis of doctoral theses on advertising defended in Spain during 2010-2021; and finally, section 4 contains the discussion, conclusion, as well as future research lines.

2. MATERIALS AND METHODS

2.1. Database

A retrospective longitudinal descriptive study of doctoral theses on advertising defended in Spain in the period 2010-2021 is presented.

To locate the corpus of doctoral theses on advertising, the TESEO database managed by the Ministry of Science and Innovation of the Government of Spain was used. The TESEO database contains information on doctoral theses defended in Spain from 1976 to the present. TESEO acts as an official repository, storing the central file of doctoral theses from Spanish universities.

More than 80 universities and doctoral centres in all disciplines in Spain connect their doctoral theses through the system, allowing access to these data through its search engine, and the information is provided to the University Coordination Council by the doctoral commissions of the different universities.

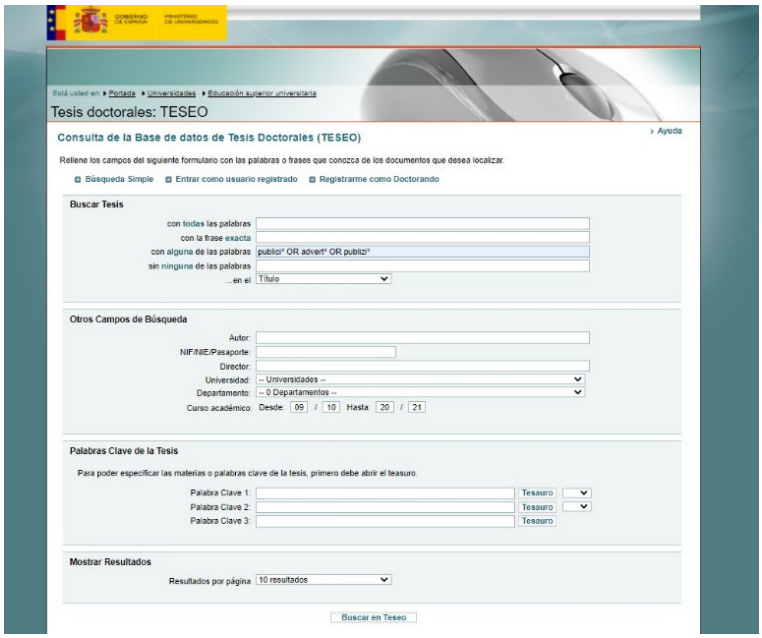
The doctoral theses that are the object of this study have been identified. For this purpose, a database (.xls) of raw files prepared ad hoc was constructed on 12.09.2020 and updated on 25.04.2022.

2.2. TESEO Search equation

The designed TESEO search equation was: *publici* OR advert* OR publizi** (Advanced Search: Search Theses/With any of the words... in the Title).

The search equation was based on Boolean searches, which allow finding words in an additive (AND) or exclusive (OR) way (Figure 1). We chose to select doctoral theses that only included the terms of the search equation in the Title since otherwise, many of the references found could be considered inadequate. Thus, records considered not relevant were eliminated because they were not closely linked to the advertising universe.

***FIGURE 1**. Querying in the Doctoral theses database (TESEO)*



Source: https://www.educacion.gob.es/teseo. Date of access: 25/04/2022.

Even though the study has been reduced to the period studied corresponding with the last decade (2010-2021) a search has been performed based on the academic year calendar established by the Spanish universities, so the years 2009 and 2022 have been included to retrieve doctoral theses that were defended in the period studied but comprising the previous/next academic year; for example: from 09/10, 10/11; ..., to 18/19, 19/20. The selected period of study 2010-2021 corresponds to the period of greatest scientific production of advertising-themed doctoral theses in third-cycle studies in Spain, being also the most relevant and current period for the study of the discipline in question, with 47.71% of the total production of advertising-themed doctoral theses (295 records retrieved from the 603 total records retrieved in TESEO since 1976).

The search equation has allowed the retrieval of the lexical-semantic family of *Publicidad/Publicitat/Publicidade/Publizitatea*/Advertising/*Publicité* (in Spanish, Catalan/Valencian, Galician, Basque, Portuguese, English, and French).

Some of the derived words are *publicidad, publicitario, publicitaria, publicitar* and *publicista* written in Spanish, *publicitat, publicitari, publicitària, publicitàries* written in Catalan/Valencian, *publicidade* written in Galician/Portuguese, *publizitate* written in Basque, advert, advertise, advertising, advertisement written in English and *publicitaire, publicité* written in French, among others.

The search has identified doctoral theses dealing with research on the advertising message, development of advertising campaigns, advertising agencies, advertisers, advertising industry, advertising media, advertising regulation, creative strategies in advertising, advertising effectiveness and techniques, among others.

The search has identified doctoral theses dealing with research on advertising message, development of advertising campaigns, advertising agencies, advertisers, advertising industry, advertising media, advertising regulation, creative strategies in advertising, advertising effectiveness and techniques, among others.

2.3. Data collection and data filtering

The taxonomy of data collected and classified on doctoral theses on advertising in the *ad hoc* database are as follows: 1) Language, 2) Title, 2) Author, 3) Author (Sex: Man/Woman), 4) University, 5) University (Public), 6) University (Private), 7) Date of the dissertation, 8) Year, 9) European Mention/International Mention, 10) Direction (director), 11) 1st Co-direction (co-director 1), 12) 2nd Co-direction (co-director 2), 13) Thesis Court (president), 14) Thesis Court (secretary), 15) Thesis Court (member 1), 16) Thesis Court (member 2), 17) Thesis Court (member 3), 18) Keywords (1, 2, 3, 4), and 19) Autonomous Community (CCAA). A total of 307 theses were identified with the selected search equation. A total of 12 theses have been discarded for the study since they do not belong to any year of the delimited study period (error when manually loading the thesis file) or they are theses that are far from the subject of the advertising study and are out of scope.

Finally, a total of 295 Spanish doctoral theses on advertising were retrieved and analysed during the period 2010-2021.

2.4. Limitations of the TESEO database

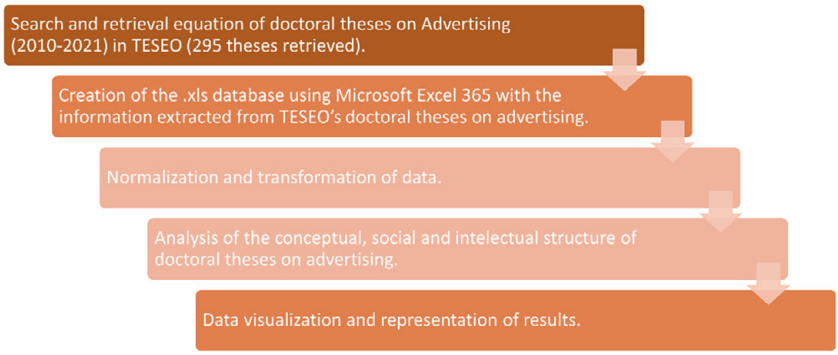
It is important to highlight, in this case, the limitations of the TESEO database when retrieving information. As indicated by previous studies (Repiso-Caballero et al., 2011), the TESEO database has some deficiencies such as lack of standardization, biased coverage of the theses produced or poor coverage in various records in fields such as "Departments", "Doctoral Program" or "Location".

In this case, the absence of data in some fields of the records of the various doctoral theses, such as the director or the members of the examining board, was solved by completing them manually. There was the generalized problem that many doctoral theses lack complete abstracts (introduction, materials and methods, results and discussion, and conclusions). The use of other academic repositories of academic production has been required, such as the digital library of Hispanic scientific documents Dialnet, the European portal of doctoral theses DART Europe and the Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT); to complete the incomplete data about the Universities and Doctoral Programs and to be able to contrast the information retrieved from TESEO.

Despite these limitations, TESEO is the only official tool that compiles within a wide chronological range (from 1976) the doctoral theses of Spanish universities and practically the only one used in quantitative studies, since it contains an exhaustive description, being, in this case, the safest reference for the study, which is why it was adopted as the main source and presents other fields of interest such as the composition of thesis courts, among others.

Finally, all the records retrieved from TESEO were entered into the database (Figure 2), which was then subjected to a process of standardization of the different fields (language, author, court, direction, department, Spanish Autonomous Community, etc.).

FIGURE 2. *Methodological process of data collection from the Doctoral Thesis Database (TESEO), creation of a .xls database and analysis of the conceptual, intellectual, and social structure of Spanish doctoral theses on advertising read during 2010-2021.*

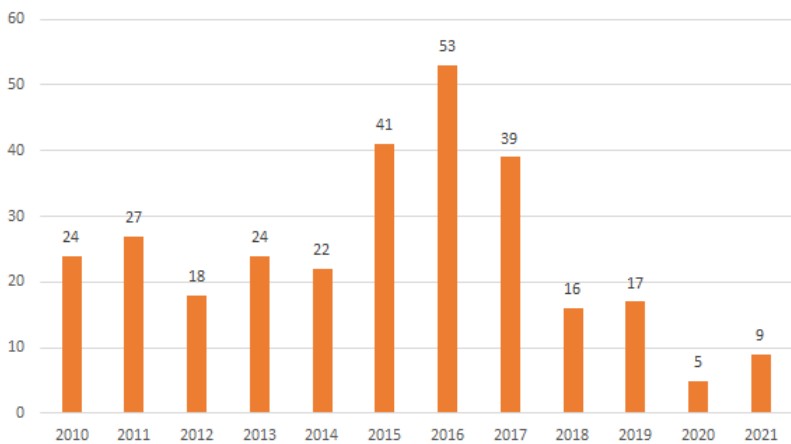


3. RESULTS

3.1. Evolution of the production of doctoral theses on advertising during the period 2010-2021

A total of 295 doctoral theses on advertising defended in the period 2010-2021 were retrieved (Figure 3). The highest peak reached during the last decade was in 2016, with a dissertation of 53 doctoral theses.

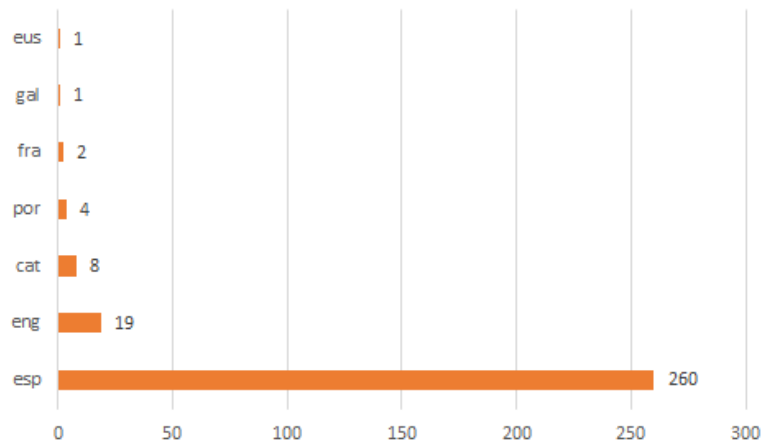
FIGURE 3. *Evolution of the number of doctoral theses in advertising defended in Spain during the period 2010-2021.*



3.2. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by language

The 295 doctoral theses recovered in this study (Figure 4) were written in several languages. Of the total number of theses retrieved (295), we observed the hegemony of the Spanish language concerning the writing of doctoral theses with a total of 260 doctoral theses defended. The rest of the languages have a very discreet presence in the total volume of doctoral thesis production.

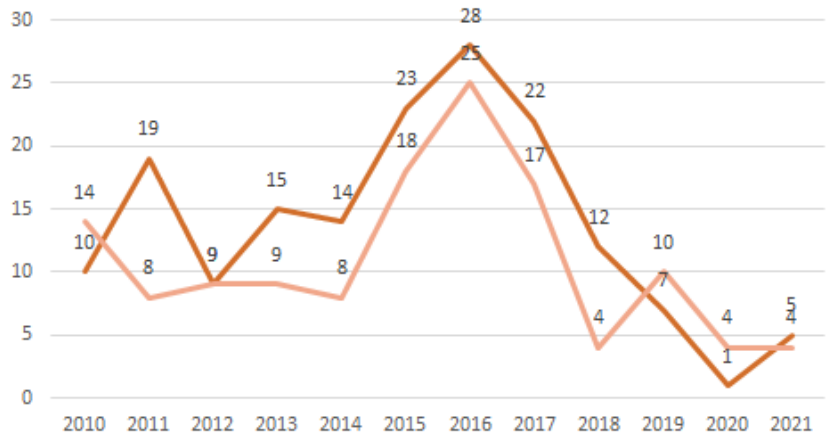
FIGURE 4. *Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by languages.*



3.3. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by year/gender

The evolution in the production of theses written by both women and men is shown by year in Figure 5, where the annual progression can be seen. It should be noted that practically throughout the entire period, women have exceeded the volume of the annual production of doctoral theses to men. Also, a striking peak is shown in the years 2015-2017, the same for both sexes.

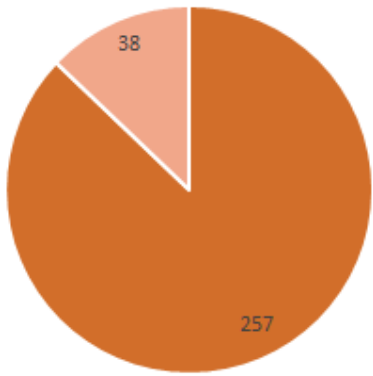
***FIGURE 5**. Evolution of the number of doctoral theses on advertising defended in Spain during the period 2010-2021 distributed by gender. Line intensity: Dark orange (men) and light orange (women).*



3.4. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by type of university (public/private)

According to Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), Ministry of Science, Innovation and Universities, Government of Spain, there are currently a total of 95 university centres in Spain, of which 56 are public and 39 are private. Within the above selection, according to Asociación de Universidades con Titulaciones de Información y Comunicación (ATIC) we find 38 universities with degrees directly related to advertising. Of the 295 theses that make up the corpus, 257 have been directed by directors in public universities while the remaining 38 theses have been read in private universities (Figure 6).

FIGURE 6. *Evolution of the number of doctoral theses on advertising defended in Spain during the period 2010-2021 distributed by type of university (public/private). Line intensity: Dark orange (public) and light orange (private).*



3.5. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by the university

Table 1 describes the production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by university/year. As can be seen, the universities with the highest academic production in doctoral theses on advertising have been the Universidad Complutense de Madrid (53 doctoral theses), the Universitat Autònoma de Barcelona (24 doctoral theses), the Universidad de Málaga (15 doctoral theses) and the Universidad de Granada (14 doctoral theses).

The evolution of annual data on doctoral theses can be identified in five years, and we can see how some universities such as the Universitat Ramon Llull, the Universidad de Alicante, the Universidad de Málaga, the Universidad de Valladolid lose annual production of theses defended in recent years while the Universidad de Granada and the Universidad de Sevilla experience slight growth, with fewer doctoral theses and the Universitat Pompeu Fabra, the Universidad de Cádiz and the Universidad de Valencia emerge recently to the annual production of doctoral theses.

***TABLE 1**. Number, percentage, and annual evolution of the number of doctoral theses in advertising defended in Spanish universities during the period 2010-2021.*

University	Volume
Universidad Complutense de Madrid	53
Universidad Autónoma de Barcelona	24
Universidad de Málaga	15
Universidad de Granada	14
Universidad Ramón Llull	12
Universidad de Valladolid	12
Universidad de Sevilla	11
Universidad de Salamanca	10
Universidad de Alicante	10
Universidad Jaume I de Castellón	9
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	8
Universidad de Vigo	8
Universidad Pompeu Fabra	7
Universidad de Cádiz	7
Universidad de Murcia	7
Universitat de València (Estudi General)	6
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	5
Universidad Miguel Hernández de Elche	4
Universidad de Santiago de Compostela	4
Universidad de Navarra	4
Universidad de Córdoba	4
Universidad Pontificia de Salamanca	3
Universidad de la Rioja	3
Universidad de Girona	3
Universidad Rey Juan Carlos	3
Universidad Nacional de Educación a Distancia	3
Universidad de A Coruña	3
Universidad Camilo José Cela	3
Universidad de Zaragoza	3
Universidad Europea de Madrid	3
Universidad San Pablo-CEU	3
Universidad de Barcelona	2
Universidad Autónoma de Madrid	2
Universidad Católica San Antonio	2
Universidad Carlos III de Madrid	2
Universidad de Huelva	2

Universidad Cardenal Herrera-CEU	2
Universidad Politécnica de Madrid	2
Universitat Politècnica de València	2
Universidad de Cantabria	2
Universidad de Extremadura	1
Universidad Antonio de Nebrija	1
Universidad Católica San Antonio	1
Universidad Pablo de Olavide	1
Universidad de Castilla-La Mancha	1
Universidad Politécnica de Catalunya	1
Universidad San Jorge	1
Universidad de las Illes Balears	1
Universitat Abat Oliba CEU	1
Universidad de Burgos	1
IE Universidad	1
Universidad de Oviedo	1
Universidad de Vic-Universidad Central de Catalunya	1
Tot.	295

3.6. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by Spanish Autonomous Communities/year

The distribution by Autonomous Community/year of the doctoral theses in advertising defended in Spain in the period 2010-2021 can be seen in Table 2. The Community of Madrid has produced a total of 72 doctoral theses and is the most productive community in advertising research at the doctoral level.

It is worth noting that these are the only Autonomous Regions that have produced doctoral theses on advertising during all the years of the study, with the rest of the universities producing a biased production in many intervals of the period.

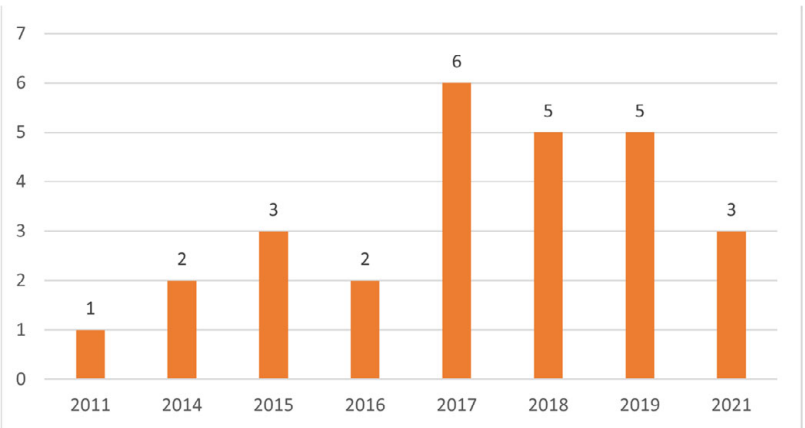
***TABLE 2**. Distribution by Autonomous Communities (Spain) of doctoral theses in advertising defended in Spain in the period 2010-2021.*

Year	Madrid	Andalucía	Cataluña	Comunidad Valenciana	Castilla y León	Galicia	Región de Murcia	País Vasco	Canarias	Comunidad Foral de Navarra	Aragón	La Rioja	UNED	Cantabria	Extremadura	Castilla-La Mancha	Principado de Asturias	Islas Baleares	Tot.
2010	9	3	4	3	2		1		1	1									24
2011	4	3	7	3	2	3	2						1	1				1	27
2012	2	2	3	1	2	3	1						1		1	1	1		18
2013	3	6	5	3	4	1		1	1										24
2014	3	2	3	5	2	2		3			1	1							22
2015	13	14	4	2	4	2					1	1							41
2016	14	6	12	6	6	1		1	3	2	1		1						53
2017	10	8	4	8	3		3	2			1								39
2018	4	4	2	1	1	1	1	1		1									16
2019	6	1	5			2	1					1		1					17
2020	3		2																5
2021	1	4		1	1	1	1												9
Tot.	72	53	51	33	27	16	10	8	5	4	4	3	3	2	1	1	1	1	295

3.7. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by year/attainment of European or international mention

According to the data retrieved from doctoral theses (295), the thesis courts have awarded the European Mention (RD 1393/2007)/International Mention (RD 99/2011) (Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regular Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado., 2011) to 27 doctoral students. There has been a significant increase in the number of applications for the European/International Mention from the beginning of the decade (2010) until 2021. Practically, during the first five years (2010-2014) only 3 doctoral theses have obtained the European/International Mention, while in the next six years (2015-20121) the total number of doctoral theses that have obtained the mention has risen to 24 (Figure 7). This may reflect interest on the part of doctoral students in the internationalization of research and international scientific collaboration.

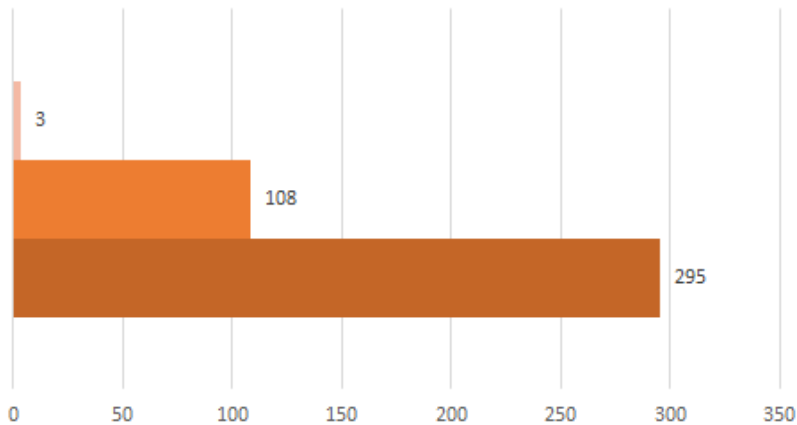
***FIGURE 7**. Doctoral theses defended with European Mention/International Mention in Doctoral Programs.*



3.8. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by type of direction (director, co-director (1st and 2nd))

Of the total number of doctoral theses retrieved in the corpus (295), 108 doctoral theses have been supervised by one supervisor and one co-supervisor, while 3 of them have been supervised by one supervisor together with two co-supervisors. As can be seen in Figure 8, the individual supervision of doctoral theses in advertising continues to be the most common. Theses supervised by 3 supervisors have a very low weight within the total volume, being normally theses supervised by a national supervisor and a co-supervisor and a second co-supervisor from a foreign university as part of the supervision of doctoral theses under co-directional supervision.

***FIGURE 8**. Production of doctoral theses in advertising during the period 2010-2021 distributed by type of direction (director (dark orange), co-director (1st (middle orange) and 2nd (light orange)))*



3.9. Thematic evolution and analysis of keywords of the doctoral theses in advertising defended during the period 2010-2021

Table 3 shows the volume of keywords in doctoral theses on advertising during the period 2010-2021. This shows the total number of keywords,

keywords used by doctoral students to describe and identify their doctoral thesis in the TESEO database. A total volume of 692 keywords was obtained.

***TABLE 3**. Top 25 most used keywords in doctoral theses on advertising during the period 2010-2021.*

Keyword	Volume
PUBLICIDAD	159
COMUNICACIONES SOCIALES	31
MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS	31
TECNICAS PUBLICITARIAS	30
MARKETING	28
TECNICAS DE MARKETING	15
SOCIOLOGIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACION DE MASAS	14
CREATIVIDAD	13
COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR	10
TRADUCCION E INTERPRETACION	7
SALUD PUBLICA	6
POSICION SOCIAL DE LA MUJER	6
INTERNET E INTRANET	6
PRENSA	6
ORGANIZACION Y GESTION DE EMPRESAS	6
LENGUA Y CULTURA	6
SOCIOLOGIA	5
PROPAGANDA	5
TELEVISION	5
CINEMATOGRAFIA	5
RETORICA	5
LINGUISTICA	5
ESTETICA DE LAS BELLAS ARTES	5
TEORIA ANALISIS Y CRITICA DE LAS BELLAS ARTES	5
CIENCIAS DE LAS ARTES Y LAS LETRAS	5

3.10. Professors with more than two doctoral theses directions in advertising defended during the period 2010-2021

Table 4 shows the professors with more than four directorships in doctoral theses in advertising defended during the period 2010-2021. It is worth noting that most of the PhD thesis supervisors are Civil Servant Teaching and Research Staff.

TABLE 4. *Top 5 Professors with more than four thesis directions on advertising during the period 2010-2021.*

Professor	Theses Supervisors	Professor Status	University
Sabaté López, Joan	8	Senior Lecturer	Universitat Ramon Llull
García García, Francisco	7	Professor	Universidad Complutense de Madrid
Álvarez Ruiz, Xose Antón	6	Lecturer	Universidad Complutense de Madrid
Martínez Rodrigo, Estrella	5	Senior Lecturer	Universidad de Granada
Méndiz Noguero, Alfonso	6	Professor	Universitat Internacional de Catalunya

3.11. Frequency of participation in thesis courts in doctoral theses on advertising defended during the period 2010-2021

Table 5 shows the thesis courts, members, and participation frequency (3 or more participations) on thesis courts on advertising during the period 2010-2021. Professor Francisco García García has been the most frequent president of thesis courts with up to 11 participations.

***TABLE 5**. List of thesis court members (president) who have appeared on four or more occasions with the same position/figure in defence of doctoral theses on advertising in the period studied 2010-2021.*

President	Gender	University	Frequency
García García, Francisco	Man	Universidad Complutense de Madrid	11
Eguizábal Maza, Raúl	Man	Universidad Complutense de Madrid	8
García Matilla, Agustín	Man	Universidad de Valladolid	7
Benavides Delgado, Juan	Man	Universidad Complutense de Madrid	6
Marzal Felici, José Javier	Man	Universitat Jaume I	5

4. DISCUSSION

The results derived from this article allow us to draw some conclusions and reveal the following findings.

4.1. Production of doctoral theses: evolution

The total number of Spanish doctoral theses dealing with advertising retrieved in TESEO in the period 2010-2021 has risen to 295 doctoral theses. We find that the peak of doctoral dissertation defences occurs in 2016 with 53 doctoral theses defended. The downward variations in recent years (16 doctoral theses in 2018 and 17 doctoral theses in 2019 respectively) may be caused by the extinction of regulations of doctoral programmes before Royal Decree 99/2011. In this case, of doctoral students enrolled in programmes attached to one of the previous Royal Decrees (RD 185/1985, RD 778/1998, RD 56/2005, RD 1393/2007) (Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regulan Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado., 2011).

4.2. Production of doctoral theses: languages

The most relevant language of publication of Spanish doctoral theses on advertising has been Spanish, with a total of 260 theses read out of the 295 retrieved. This demonstrates, therefore, the good health that Spanish enjoys as the preferred language in scientific production in Spanish

postgraduate education. It is followed discreetly by 19 doctoral theses written in English and the rest of the doctoral theses (14 doctoral theses) written in co-official languages of the Spanish territory and other foreign languages such as French or Portuguese have had a presence that could be considered practically residual. It is worth highlighting the increase in the writing of doctoral theses in English, which may be related to the parallel increase in recent years in the application for the International Mention (RD 99/2011) (Real Decreto 99/2011, de 28 de Enero, Por El Que Se Regular Las Enseñanzas Oficiales de Doctorado., 2011).

4.3. Production of doctoral theses: gender

More than half of the production has been carried out by women, moreover, throughout all the years of the study period, women have been more notorious in terms of the volume of production in Spanish doctoral theses on advertising. On the contrary, we could say that the results derived are very positive to the statistics published by official bodies on the gender gap in third-cycle teaching (Ministerio de Universidades, 2020) and specifically, in this field of knowledge, a practically equal presence of participation and dissertation of doctoral theses in both genders can be perceived. The increase and equality in the production and dissertation of doctoral theses by women to men over the last few decades may be related to the professional integration of women in the labour market in Spain (Gómez & Martí, 2004; Laorden & Giménez, 1978; Millán-Vázquez de la Torre et al., 2015).

4.4. Production of doctoral theses: university (public/private)

The analysis of the corpus made up of the 295 doctoral theses on advertising has allowed us to identify the typology of the university (public/private) in which the dissertation took place. In this case, 257 theses read in public universities and 38 doctoral theses read in private universities were identified. This demonstrates, therefore, how students who decide to write a doctoral thesis on advertising mostly choose a public university rather than a private institution. The universities with the highest academic output in doctoral theses on advertising were the following public universities: Universidad Complutense de Madrid (53

doctoral theses), the Universitat Autònoma de Barcelona (24 doctoral theses) and the Universidad de Málaga (15 doctoral theses). These universities have a critical mass in terms of volume and production of doctoral theses. A total of 92 doctoral theses have been defended in these 3 universities. This shows the leadership and predominance that the Communication Faculties that can be considered historical (Alvarado & Mediavilla, 2020) of the Universidad Complutense de Madrid and the Universidad Autònoma de Barcelona continue to maintain in advertising research. Logically, the Autonomous Regions of the Community of Madrid, Catalonia and Andalusia have been the ones that have gathered the most doctoral theses in the period studied. They are also the only Autonomous Regions in which the production of doctoral theses on advertising has not stagnated during the period under study, with doctoral theses being defended every year of the period under study. In addition to demonstrating the leadership that these universities maintain in advertising research, the dynamism, frequency and continuity of research and the generation of new knowledge are also demonstrated.

4.5. Production of doctoral theses: European mention/international mention

The European Mention/international Mention may represent a leap in quality. Of the 295 doctoral theses on advertising, 27 of them obtained the European Mention/International Mention. The European Mention/International Mention is obtained through stays abroad that serve to facilitate the establishment of links between research centres, knowledge of new tools or instruments, access to databases or different samples, as well as providing added value in our Doctoral Thesis and scoring as extra merit when it comes to accreditation in the different programmes for the Evaluation of teaching staff (PEP/ACADEMIA) of the Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Acreditación, 2020). Perhaps, for this reason, there has been an exponential growth over the last few years in the number of applications for the Mention; an analysis of the results shows a greater interest on the part of doctoral students in internationalizing their research, establishing

links with other foreign researchers, as well as strengthening ties and collaborations with higher education institutions.

4.6. Production of doctoral theses: direction and co-direction preferences

The doctoral theses recovered have allowed us to identify the typology of direction and co-direction preferences. Of the 295 doctoral theses on advertising, 108 were co-directed by another supervisor and 3 of them by two co-directors. It shows, therefore, a timid interest in co-direction of theses and a symbolic preference for double co-direction, due to extraordinary situations that may be provoked by the requirement of an international co-direction or by the nature of the research to be carried out.

4.7. Production of doctoral theses: Keywords

The total volume of keywords used by doctoral students when registering their doctoral thesis in the TESEO register amounted to 692 keywords. The most common was to use a single keyword (295). Despite having the opportunity to include up to 4 keywords, the doctoral students preferred not to use this option when adding keywords to better position their work so that it could be easily retrieved when other authors made an academic query. The analysis of the keywords has made it possible to identify the evolution in their use, finding that, over the two quinquennia into which the study was divided, the following keywords have been used recurrently: publicidad, comunicaciones sociales, medios de comunicación de masas, técnicas publicitarias and marketing. This fact demonstrates the profound link that students establish in their research work on advertising and how they relate them to fields of knowledge such as sociology, business administration and management, creative disciplines and neuroscience and consumer psychology. These themes or lines are already mentioned in the work on the production of Spanish doctoral theses in advertising during the decade 2000-2010 (Baladrón-Pazos et al., 2017).

4.8. Production of doctoral theses: thesis supervisors

The professor with the highest number of theses supervised (based on a minimum volume of four supervisors) was Professor Joan Sabaté López of the Universitat Ramon Llull (with 8 supervisors). It is worth noting that, from the classification of professors as directors, all of them occupy the position of civil servant with the post of Senior Lecturer/Professor. Therefore, a solid structure in thesis supervisors is demonstrated, which is endorsed by the long academic career in advertising of the most active members in doctoral thesis supervision.

4.9. Production of doctoral theses: the social structure of thesis courts

The most active member of thesis courts has been Professor Francisco García García of the Universidad Complutense de Madrid, who has repeated a thesis court president on more than 11 different occasions. Furthermore, the results reveal that there is no gender parity in the positions of the president. In this sense, to achieve effective equality, it would be necessary to implement and regulate parity thesis courts, as well as the external evaluation of the members (Madariaga et al., 2011).

5. CONCLUSIONS

Advertising research is rich in content and reflects a versatile and complex reality in all its aspects, thanks to the efforts of authors and universities. A scientific production that has grown exponentially out of desire and necessity, closely linked to praxis and with a theoretical foundation, has been accumulated. The reason, possibly, lies in the ease of access to information, the concern for the profession and the social effect, as well as the profile of the researchers.

It is worth highlighting the applicability and practical nature of this study, as it is a snapshot in real-time that helps to understand and identify the productive structure and social fabric of research and evaluation on advertising in third-cycle studies in Spain. On the one hand, it constitutes a practical and informative guide for novice researchers who intend to start doctoral studies. On the other hand, this work opens up new

future lines of research, such as the longitudinal and retrospective comparative study of the various studies carried out on research in doctoral theses on advertising to evaluate the different periods for the detection of changes, patterns and trends in social behaviour in the evaluation boards and thesis courts, as well as research into the evolution and progression of thematic areas of advertising, universities with a high level of production in doctoral theses on advertising, or the study of scientific collaborations in doctoral theses in the field of communication, among others.

6. REFERENCES

Acreditación, A. N. de E. de la C. y. (2020). *Programas de evaluación: Evaluación de profesorado (PEP/ACADEMIA)*. ANECA.

Alvarado, M. del M. R. & Mediavilla, J. C. (2020). *Docencia e investigación en Comunicación en España* (A. de U. con T. de I. y Comunicación (ed.); Docencia e).

Baladrón-Pazos, A. J., Manchado-Pérez, B. & Correyero-Ruiz, B. (2017). Estudio bibliométrico sobre la investigación en publicidad en España: temáticas, investigadores, redes y centros de producción (1980-2015). *Revista Española de Documentación Científica*, *40*(2), 170. https://doi.org/10.3989/redc.2017.2.1411

Baladrón Pazos, A., Manchado Pérez, B. & Correyero Ruiz, B. (2019). La investigación sobre publicidad en la universidad española. Características y temáticas de las tesis doctorales (1976-2016). In *Latina, Revista de Comunicación* (Issue 74). https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1356

Cabezuelo-Lorenzo, F., Barceló-Sánchez, J.-M. & Jorge Miranda-Galbe, J. M.-G. (2019). La Bauhaus como objeto de investigación doctoral en España. Análisis cienciométrico (1979-2019). *Pensar La Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, *13*, 15–27. https://doi.org/10.5209/pepu.65017

Cabezuelo-Lorenzo, F., López-Medel, I. & García López, J. (2020). Spanish university doctoral research on advertising agencies: A study on thesis production (1992-2017). *Questiones Publicitarias*, *3*(26), 25. https://doi.org/10.5565/rev/qp.347

Calvo-Bernardino, A. & Mingorance-Arnáiz, A. C. (2009). La estrategia de las universidades frente al espacio europeo de educación superior. *Revista Complutense de Educacion*, *20*(2), 319–342.

Correyero Ruiz, B., Manchado Pérez, B. & Baladrón Pazos, A. J. (2018). Evolución histórica de la investigación publicitaria en España: de los orígenes científicos de la publicidad al actual auge investigador. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación En Comunicación*, *15*, 89–113. https://doi.org/10.6035/2174-0992.2018.15.6

Cuenca-Fontbona, J., Matilla, K. & Compte-Pujol, M. (2019). Análisis bibliométrico de la producción científica de las relaciones públicas a través de las tesis doctorales (2006-2017) y de los programas de doctorado españoles (2017). *Anàlisi*, *60*, 97. https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3166

Curiel-Marín, E. & Fernández-Cano, A. (2015). Análisis Cienciométrico de Tesis Doctorales Españolas en Didáctica de las Ciencias Sociales (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, *38*(4), e110. https://doi.org/10.3989/redc.2015.4.1282

De Torres Ramírez, I. & Torres Salinas, D. (2005). Tesis doctorales sobre Estudios de las Mujeres en España (1976-2002): a propósito de un indicador definitivo en investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, *28*(4), 479–499. https://doi.org/10.3989/redc.2005.v28.i4.176

Delgado López-Cózar, E., Torres-Salinas, D., Jiménez-Contreras, E. & Ruiz-Pérez, R. (2006). Bibliometric analysis and social network applied to bibliometric dissertations presented in Spain (1976-2002): subjects, schools and academic networks. *Revista Española de Documentación Científica*, *29*(4), 493–524. https://doi.org/10.3989/redc.2006.v29.i4.306

Diem, A. & Wolter, S. C. (2013). The Use of Bibliometrics to Measure Research Performance in Education Sciences. *Research in Higher Education*, *54*(1), 86–114. https://doi.org/10.1007/s11162-012-9264-5

Ellegaard, O. & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, *105*(3), 1809–1831. https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z

Españolas, C. de R. de las U. (2020). *Universidades Españolas | CRUE*.

Fernández Cano, A., Torralbo Rodríguez, M., Rico, L., Gutiérrez, P. & Maz, A. (2003). Scientometric analysis of Spanish doctoral dissertations on Mathematics Education (1976-1998). *Revista Española de Documentación Científica*, *26*(2), 162–176. https://doi.org/10.3989/redc.2003.v26.i2.135

Fuentes Pujol, E. & Arguimbau Vivó, L. (2010). Las tesis doctorales en España (1997-2008): análisis, estadísticas y repositorios cooperativos. *Revista Española de Documentación Científica*, *33*(1), 63–89. https://doi.org/10.3989/redc.2010.1.711

Gómez, S., & Martí, C. (2004). La incorporación de la mujer al mercado laboral: Implicaciones personales, familiares y profesionales, y medidas estructurales de conciliación trabajo-familia. *IESE Business School - Universidad de Navarra*, *3*, 49.

Jiménez-Contreras, E., Ruiz-Pérez, R. & Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, *32*(2), 295–308. https://doi.org/10.6018/rie.32.2.197401

Jiménez-Ramírez, M. & Merino, D. S. (2017). El doctorado en España: estudio e implicaciones dentro del espacio europeo de la educación superior. *Revista Lusofona de Educacao*, *35*(35), 51–65. https://doi.org/https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle35.03

Jones, D. E. & Queralt, J. B. i. (2000). Investigación sobre Comunicación en España. Aproximación bibliométrica a las tesis doctorales (1926-1998). *Communication & Society*, 152.

Laorden, Á. & Giménez, P. (1978). La mujer en la universidad española. *Papers. Revista de Sociologia*, *9*, 73. https://doi.org/10.5565/rev/papers/v9n0.1000

Linnenluecke, M. K., Marrone, M. & Singh, A. K. (2020). Conducting systematic literature reviews and bibliometric analyses. *Australian Journal of Management*, *45*(2), 175–194. https://doi.org/10.1177/0312896219877678

Madariaga, I. S. de, Goiricelaya, S. D. la R. & Lobregad, J. J. D. (2011). Situación de las Mujeres en la Ciencia Española. In Https://dialnet.unirioja.es/servlet/editor?codigo=7999 (Ed.), *UMyC*.

Marcos Recio, J. C., Martínez Pestaña, M. J. & Blasco López, M. F. (2012). Producción y dirección de tesis doctorales sobre publicidad en la universidad española (1971-2010). *Revista Española de Documentación Científica*, *35*(3), 433–452. https://doi.org/10.3989/redc.2012.3.890

Martin-Fumadó, C., Gómez-Durán, E. L., Galtés, I., Bulbena, A. & Arimany-Manso, J. (2020). Tesis doctorales en medicina forense en España. *Revista Española de Medicina Legal*, *46*(2), 66–70. https://doi.org/10.1016/j.reml.2019.11.001

Martínez Pestaña, M. J. (2011). La investigación universitaria en Publicidad: producción y temática de las tesis doctorales (1971-2001). *Documentación de Las Ciencias de La Información*, *34*(0), 119–156. https://doi.org/10.5209/rev_DCIN.2011.v34.36449

Millán-Vázquez de la Torre, M. G., Santos-Pita, M. D. P. & Pérez-Naranjo, L. M. (2015). Análisis del mercado laboral femenino en España: Evolución y factores socioeconómicos determinantes del empleo. *Papeles de Poblacion*, *21*(84), 197–225.

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado., «BOE» núm. 35, de 10 de febrero de 2011 Referencia: BOE (2011).

Ministerio de Universidades. (2020). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (Publicación 2019-2020)*. 144.

Miquel-Segarra, S. & Gonçalves, G. (2019). *Análisis bibliométrico de tesis doctorales sobre Relaciones Públicas en España y Portugal (2006/2016): Vol. IX*. https://doi.org/10.5783/RIRP-17-2019-03-25-48

Moreno-Fernández, O. & Moreno-Crespo, P. (2016). Análisis bibliométrico de las tesis doctorales españolas indexadas con el descriptor "Sector de la educación" (1976/2014). *Revista Española de Documentación Científica*, *39*(3), e146. https://doi.org/10.3989/redc.2016.3.1331

Moyano, M., Domínguez, C. J. D. & Casal, G. B. (2006). Análisis de la productividad científica de la psiquiatría Española a través de las tesis doctorales en la base de datos TESEO (1993-2002). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *6*(1), 111–120.

Nieto, M. T. G. & Rodríguez, F. J. D. (2020). La génesis de las facultades españolas de Ciencias de la Información: del Periodismo y de las Relaciones Públicas. *APORTES*, *2*(103), 35–68.

Ortiz Torres, E., González Guitián, M. V., Infante Pérez, I. & Viamontes Garrido, Y. (2010). Evaluación del impacto científico de las tesis doctorales en Ciencias Pedagógicas mediante indicadores cienciométricos. *Revista Española de Documentación Científica*, *33*(2), 279–286. https://doi.org/10.3989/redc.2010.2.728

Pérez Pérez, R. M. (2019). La investigación científica como motor para el éxito de la publicidad. *Ciencia y Sociedad*, *44*(2), 11–23. https://doi.org/10.22206/cys.2019.v44i2.pp11-23

Pestaña, M. J. M. (2004). La producción de tesis doctorales sobre temas publicitarios (1971-2001). *Documentación de Las Ciencias de La Información*, *27*, 237–367.

Puertas, J. G. & Moya, E. C. (2012). La internacionalización de la Educación Superior: El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 389–414.

Repiso-Caballero, R., Torres-Salinas, D. & Delgado-López-Cózar, E. (2011). Bibliometric and Social Network Analysis Applied to Television Dissertations Presented in Spain (1976/2007). *Comunicar*, *19*(37), 151–159. https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-07

Repiso Caballero, R., Torres Salinas, D. & Delgado López-Cózar, E. (2012). Análisis de la investigación sobre Radio en España: una aproximación a través del Análisis Bibliométrico y de Redes Sociales de las tesis doctorales defendidas en España entre 1976-2008. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, *17*(2), 417–429. https://doi.org/10.5209/rev_ESMP.2011.v17.n2.38123

Repiso, R, Torres-Salinas, D. & Delgado López-Cózar, E. (2016). Análisis de la relación entre disciplinas a través del uso de tesis doctorales. El caso de Televisión, Radio, Cine y Fotografía en España. *Revista Latina de Comunicación Social* (Issue 71). https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1125

Repiso, Rafael, Torres-Salinas, D. & Delgado López-Cózar, E. (2013). La investigación científica sobre Cine en España a partir de sus tesis doctorales: Análisis de redes sociales (1978-2007). *Revista ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, *11*(2), 385. https://doi.org/10.7195/ri14.v11i2.530

Rey, E. F. & Murias, R. G. (2019). La Producción Científica En Tesis Doctorales Sobre Aprendizaje Servicio En España (2000-2016). *Ridas*, 90–104. https://doi.org/10.1344/ridas2017.3.7

Sánchez-Vigil, J. M., Marcos-Recio, J. C. & Olivera-Zaldua, M. (2014). Tesis doctorales sobre fotografía en la universidad española. Análisis de la producción y dirección (1976-2012). *Revista Española de Documentación Científica*, *37*(1), e034. https://doi.org/10.3989/redc.2014.1.1073

Xifra, J. & Castillo, A. (2006). Forty years of doctoral public relations research in Spain: A quantitative study of dissertation contribution to theory development. *Public Relations Review*, *32*(3), 302–308. https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2006.05.004

SECCIÓN V

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y APLICACIÓN AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

LA MENTE BILINGÜE

CRISTINA JULIANA GONZÁLEZ CELADA
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCTION

En este trabajo se presenta un estudio sobre la mente bilingüe, lo que exige conocer previamente la relación que guardan el *cerebro* y la mente. Para ello, constará de varios apartados, en los que se describirán algunos de los fenómenos más interesantes derivados de esta cuestión como son: las teorías de la adquisición de las lenguas, las áreas cerebrales donde se halla el lenguaje, el bilingüismo, las características del hablante bilingüe y las interacciones en el lenguaje derivadas del bilingüismo como la alternancia de lenguas o la mezcla de códigos.

Este tema de investigación aborda un conjunto de aspectos como la noción de bilingüismo, la adquisición del lenguaje o las patologías del habla, así como una serie de contenidos que se engloban dentro de la lingüística aplicada y, por tanto, dentro del campo de la lingüística genera, a la que pertenece esta disciplina. En este sentido, la lingüística aplicada se define como una ciencia interdisciplinar de carácter dinámico y teórico-práctico, cuyo objetivo es aplicar las diferentes teorías para la resolución de aquellos problemas que tienen que ver con el uso de la lengua.

Esta rama de la lingüística queda consolidada cuando, en 1940, se organiza en Estados Unidos el primer congreso que tenía por título el nombre de dicha disciplina, saliendo a la luz, al mismo tiempo, la primera revista sobre este campo de interés. La lingüística aplicada tuvo su mayor auge en la siguiente década, en los años 50 y 60, cuando se empezaron a ampliar todas las disciplinas que guardaban relación con la lingüística aplicada: logopedia, planificación lingüística, lexicología, antropología forense y muchas más. Sin embargo, las dos áreas de investigación que

más se han desarrollado en las últimas décadas dentro de esta rama es la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Durante la segunda mitad del último siglo se ha estudiado la revolución cognitiva, es decir, la relación entre la mente y el lenguaje, lo cual implica conocer la relación entre el lenguaje y sus bases biológicas. Conviene saber, por tanto, qué es el lenguaje y cuál es su desarrollo.

Para realizar esta investigación lo primero que se debe hacer es partir de una relación clave, mediante la cual podremos estudiar la mente bilingüe, esta relación es la que se da entre la mente y el cerebro, y nos ha de servir de base en este trabajo. El estudio de esta relación proviene de una larga tradición que pretendía dar respuestas a preguntas como ¿cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje? o ¿qué constituye el conocimiento del lenguaje? En este sentido, los principales estudios sobre la relación mente-cerebro surgen de la ciencia conocida como primatología, de la que se deriva el concepto teoría de la mente. El principal objeto de estudio de este trabajo es el lenguaje, el cual queda definido como el conjunto de signos con el que nos comunicamos con los demás. Esto se debe a que somos seres sociales y necesitamos relacionarnos con los demás, para lo cual la comunicación es necesaria.

Es por ello que la teoría de la mente juega un importante papel, ya que se ha demostrado una relación directa entre el desarrollo de la ToM y el lenguaje, relación de la que varios estudios han demostrado que el desarrollo de la ToM se produce a la par que el desarrollo lingüístico. De este modo, los niños autistas que tienen dificultades en el desarrollo de su ToM también tienen problemas en su desarrollo del lenguaje.

En este sentido, la teoría de la mente fue acuñada en 1978 por Premack y Woodruff (1978), cuando realizaron varios estudios con chimpancés para averiguar si estos podían comprender del mismo modo que lo hacía la mente humana. Es decir, se trata de una teoría que estudia el desarrollo sociocognitivo. Por tanto, y teniendo en cuenta las aportaciones relativas a la ToM, esta puede definirse como la capacidad de comprender y predecir tanto las conductas de otros como las propias, así como las creencias y opiniones.

Además de esta importantísima teoría para el conocimiento de la relación del lenguaje y cerebro, este trabajo también aborda las aportaciones de varias disciplinas sin las cuales sería imposible conocer las relaciones entre el lenguaje y la mente, como son la biolingüística, la neurolingüística, la psicolingüística y la sociología entre otras. Con la ayuda de estas ramas de conocimiento podemos entender la estructura del cerebro, las áreas donde se localiza el lenguaje, conocer los mecanismos del lenguaje, la adquisición genética de este, y la relación directa que existe entre el comportamiento de las personas y el lenguaje o entre los factores genéticos, así como el contexto en que se aprende el lenguaje.

Es evidente que la biología juega un papel fundamental en este estudio, ya que, para hablar tanto del lenguaje como del cerebro, primero debemos comprender que, sin el órgano principal, el cerebro, y sin el conjunto de órganos que hacen posible la emisión y recepción de este conjunto de signos, no sería posible hablar de ello. De este modo, desde la perspectiva biológica, una de las obras que han constituido una gran referencia es *Biological Foundations of Language* de Eric Lennenberg (1999), un libro en el trataba de ubicar las funciones del lenguaje en el cerebro.

En cuanto a los estudios sobre el origen del lenguaje podemos nombrar varias teorías que fueron evolucionando a lo largo del tiempo, como la teoría conductista, la teoría innatista o la teoría constructivista entre otras.

Quizá, la rama que más peso ejerce en este estudio sobre la mente bilingüe es la neurolingüística, una ciencia que estudia los procesos lingüísticos que tienen lugar en el cerebro. Hoy en día esta disciplina está en pleno auge y, además, cuenta con las aportaciones de otras ramas como la lingüística, la psicología, la sociología o las patologías del habla. Su función es estudiar las relaciones de los sistemas funcionales del cerebro y la producción del lenguaje y, por tanto, contribuye al estudio del funcionamiento y localización del lenguaje. De hecho, una de las evoluciones más importantes sobre el origen del lenguaje tuvo lugar gracias a las aportaciones de dos neurólogos cirujanos, Paul Broca (1863) y Karl Wernicke (1874).

Estas aportaciones médicas a la disciplina fueron de vital importancia, ya que se pasó de considerar al cerebro como una tabula rasa a, con la llegada de las teorías de Broca y Wernicke, considerar que este tiene unas áreas específicas para el lenguaje y que, por tanto, cada función del lenguaje tenía un área determinada en el cerebro.

En este sentido, la confluencia de los trabajos realizados por lingüistas y sociolingüistas han contribuido al estudio del bilingüismo y de los problemas de aquellos hablantes bilingües que han sufrido algún accidente en algunas de las áreas del lenguaje. Asimismo, las aportaciones de David Crystal (1981) acerca de las patologías del habla fueron sumamente importantes para el campo de la lingüística clínica. Por otro lado, los estudios más destacados de los que se ocupará la lingüística versarán sobre los aspectos psicofisiológicos del procesamiento cerebral del lenguaje.

Además, no hay que olvidar las aportaciones de la farmacología y de la medicina al campo de la lingüística clínica. Por un lado, los estudios farmacológicos han servido también de ayuda en el ámbito de la lingüística clínica, de este modo, medicamentos como la bromocriptina facilitan la fluidez oral en algunos pacientes afásicos. Por otro lado, los avances clínicos han ayudado al estudio de las lesiones, así como a la localización de las funciones del lenguaje mediante el uso de técnicas como el PET SCAN (Tomografía por Emisión de Positrones) o el MRI (Imágenes por Resonancia Magnética). Del mismo modo, las investigaciones sobre la estimulación cortical (Penfield y Roberts: 1959, Haglund, 1993) han colaborado en la determinación de las áreas del cerebro que intervienen en la producción del habla en pacientes afásicos. Por tanto, todos estos estudios previos sobre la fisionomía del lenguaje son imprescindibles a la hora de comprender de dónde vine y cómo se produce el lenguaje.

En cuanto al objeto que nos ocupa, la mente bilingüe, los principales estudios se centran el proceso de adquisición de la lengua. Ello comprende los periodos o estadios de adquisición del niño, las diferentes teorías de adquisición del lenguaje y los principales problemas y ventajas derivados de este fenómeno. Las primeras investigaciones sobre el bilingüismo surgen en el siglo XX y, concretamente, en la década de los

veinte comienza a investigarse la relación entre el bilingüismo y las habilidades cognitivas como resultado de las investigaciones previas que autores como Freud realizaron en el siglo XX sobre el bilingüismo.

En lo que respecta al proceso de adquisición, tanto de la lengua materna como de una segunda lengua, hay fases que se producen a la par independientemente de la lengua adquirida. En primer lugar, el niño antes de producir cualquier palabra pasa por un periodo previo de observación, y tras él comienzan las primeras producciones de fonemas que adquieran formas tales como gritos, balbuceos y posteriores producciones de sílabas hasta llegar a la producción de la primera palabra entorno al primer año de vida. En este complejo proceso, que se produce en torno a los doce y quince primeros meses de vida, la función del contexto en el que el niño aprende a hablar es determinante. Este contexto es el *input* que recibe y los principales encargados de proporcionar al sujeto ese *input* son los padres. Así, el cometido de estos es hablar a sus hijos de manera adecuada, utilizando un lenguaje claro, sin exceso de estimulación lingüística y evitando el *baby-talk*, también conocido como "lenguaje bebé", con el que algunos padres hablan a sus bebés, pero, sin duda, es una de las prácticas más perjudiciales para su correcto desarrollo lingüístico.

Dentro de este campo de la adquisición de lenguas resulta inevitable mencionar la existencia del *Language Acquisition Device* (*LAD*), también conocido en español como Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Dicho dispositivo defiende la existencia de una capacidad universal e innata común a todas las lenguas para adquirir el lenguaje.

Teniendo en cuenta que el bilingüismo es un fenómeno que debe ser entendido en su contexto socio-cultural, es importante destacar los estudios del antropólogo Edward Sapir (1929), para quien el lenguaje es una función social resultado de una función cultural. Todo ello quiere decir que aprendemos el lenguaje de acuerdo con la cultura que nos rodea o, viceversa, es decir, en función de la cultura que nos rodea tendremos una visión distinta del mundo y, en consecuencia, un lenguaje diferente.

Por ello, y en relación con el contexto, tal y como hemos comentado unas líneas más arriba, el *input* recibido por los padres, o personas que

más tiempo pasan con los sujetos, es tan importante que cuando se elimina se corta por completo este proceso de adquisición. Varios estudios han demostrado que los hijos de padres mudos o sordo-mudos adquieren el lenguaje más tarde porque no reciben este *input* y, por tanto, dicha adquisición se produce cuando es otro adulto el que le habla, en ocasiones, solo en los centros de enseñanza como las guarderías.

Por otro lado, en cuanto al segundo proceso de adquisición que más nos interesa teniendo en cuenta el objeto de estudio, los primeros estudios sobre la adquisición (precoz) bilingüe empezaron en Norteamérica en la década de los sesenta

En el lado opuesto, se encuentran los estudios de Elizabeth Peal y Wallace Lambert[41] (1962) quienes afirmaron que existían beneficios cognitivos como consecuencia del bilingüismo. En este sentido, Cummins (1976) en su artículo "The influence of bilingualism on cognitive growth: A sinthesis of research findings and a explanatory hyphoteses", considera que, para asegurarnos de que no hay ningún déficit de carácter cognitivo, es necesario que los niños adquieran un nivel mínimo de competencia lingüística en esa segunda lengua.

En relación con esta teoría de la adquisición bilingüe se desarrollaron diferentes etapas de adquisición y se consolidaron los distintos tipos de bilingüismo. De este modo, se estableció una primera etapa que iba de los 0 a los 3 años, conocida como bilingüismo consecutivo, en el que la adquisición de las dos lenguas se producía a la vez, y una segunda etapa desde los 3 hasta los 6 años, en la que primero se adquiere la lengua materna, y a partir de los tres años se empieza a adquirir la segunda lengua.

Superada esta primera fase de adquisición bilingüe comienzan a surgir los primeros debates sobre qué consideramos realmente como hablante

---

[41]Pearl y Lambert, investigadores de la universidad de McGill (EE.UU), son considerados los padres de los estudios sobre el *bilingüismo*. En 1962 publican su obra fundamental *The Relation Of Bilingualism*

To Intelligent, en la que se esclarecen sus estudios sobre los efectos positivos del *bilingüismo* demostrado en una muestra de niños de Canadá cuyas lenguas eran inglés y francés.

bilingüe y qué características debe poseer un individuo para merecer tal denominación.

Por tanto, para poder denominarnos hablantes bilingües se han debido de producir previamente una serie de cambios en nuestro cerebro, como consecuencia de la adquisición de una segunda lengua, hemos de haberlo adquirido a poder ser durante la infancia y, además, debemos dominar alguna de las cuatro destrezas lingüísticas en la segunda lengua.

2. EL LENGUAJE Y EL CEREBRO

2.1. ¿QUÉ ES EL LENGUAJE?

El lenguaje es un rasgo exclusivamente humano y se define como el conjunto de códigos lingüísticos que hacen posible la comunicación. A lo largo de la historia se han aportado un sinfín de definiciones sobre el lenguaje, pero quizás la que más se ajusta es la de J.A. Rondal (1999), quien lo define como "la función que permite comunicar a otro (o comunicarse a sí mismo mediante el *lenguaje* interior) ideas por medio de sustitutos representativos particulares" (p. 21).

2.2. EL CEREBRO

El cerebro, del latín *cerebelum*, se define como el órgano más importante del cuerpo humano del que dependen los demás órganos vitales. Subordina las funciones motrices y cognitivas, así como la regulación hormonal. Se sitúa dentro del cráneo, el cual actúa como una caja que lo protege de posibles golpes, y está formado por un conjunto de células que reciben el nombre de neuronas.

En cuanto a su estructura, el cerebro está dividido en dos hemisferios separados por una membrana llamada cuerpo calloso. Está formado por cuatro lóbulos (frontal, parietal, occipital, temporal), el cerebelo y el tronco del encéfalo. En el hemisferio izquierdo (también llamado hemisferio dominante) reside la función del lenguaje. Este se encarga del lenguaje, de la lógica, del pensamiento analítico y de las ciencias y de las matemáticas. Asimismo, este hemisferio se divide en varias áreas que

reciben el nombre de área de Broca, de Wernicke, procesador de información auditiva, fascículo arqueado y procesador del lenguaje escrito.

Toda esta ardua labor de localizar las áreas del cerebro fue llevada a cabo a principios del siglo XIX, por un grupo de neurólogos frenólogos[42]. En cuanto al hemisferio izquierdo, sabemos que es lugar donde se alberga el lenguaje y las principales funciones de este. Esta capacidad fue descubierta por el cirujano francés Paul Broca en 1961, quien dio nombre a una de las áreas del hemisferio izquierdo, como se señala unas líneas más arriba. Unos años más tarde, en 1874 el neuropsiquiatra alemán Karl Wernicke, tras sus estudios en los que relacionaba determinados componentes del lenguaje con las áreas del cerebro, descubrió la llamada afasia sensorial que más tarde recibirá el nombre de afasia de Wernicke.

2.3. La localización del lenguaje

La principal disciplina que estudia la localización del lenguaje es la neurolingüística ya que su principal objeto de estudio es la organización del lenguaje en el cerebro. Por ello, uno de los estudios intrínsecos en esta disciplina son las afasias.

Otros autores como Kris Gjerlow (2001), definen la neurolingüística como "el estudio de cómo el *cerebro* ("neuro") hace posible el *lenguaje* ("*lingüística*")". Es decir, las investigaciones de este campo estudian por tanto las lesiones producidas en áreas del cerebro donde se produce el lenguaje. Se trata de un campo interdisciplinar, pues se vale de otras disciplinas o ciencias como la *sociolingüística*, la lingüística o la psicolingüística, disciplinas también importantes en el estudio realizado en el presente trabajo.

---

[42]El *DRAE* la define la frenología de la siguiente manera: "Antigua doctrina psicológica según la cual las facultades psíquicas están localizadas en zonas precisas del cerebro y en correspondencia con relieves del cráneo. El examen de estos permitiría reconocer el carácter y aptitudes de la persona".

Por otro lado, el primer trabajo que establecía una relación entre el hemisferio izquierdo y el lenguaje fue realizado por Marc Dax en 1836 bajo el título: *Lession of the Left Half of the Brain Associated whit the Loss of Signs of Thought.*

2.3.1. Organización de las lenguas en el cerebro

La capacidad del lenguaje reside en el hemisferio izquierdo, pero algunos comportamientos lingüísticos tales como recordar canciones o poemas, se vinculan al hemisferio derecho. Cabe destacar que es realmente importante la edad a la adquirimos una segunda lengua. Así, varios estudios han demostrado que en aquellos adultos bilingües que aprendieron la L2 más tarde de los 6 años, es decir, bilingües tardíos, la segunda lengua se localiza en otra región cerebral diferente a la región en la que alberga la primera lengua. Sin embargo, en los aquellos individuos que aprendieron las dos lenguas de los 0-6 años, las regiones del lenguaje se localizan superpuestas, es decir, más cerca, mientras que los bilingües tardíos tienen las regiones de cada lenguaje más separado.

En este sentido, conviene tener en cuenta que los niños monolingües y los niños bilingües no tienen la misma cantidad de vocabulario disponible en su lexicón mental.[43] De este modo, los niños que adquieren temprano una segunda lengua tienden a aprender primero las categorías básicas y, después las categorías de mayor nivel.

2.4. La laterización cerebral

El fenómeno por el que los dos hemisferios se 'dividen' el trabajo, produciéndose de este modo la especialización de cada hemisferio, es conocido como laterización cerebral. Esta tiene lugar en la infancia, en el momento en el que se produce la organización neuroaxial, la especialización funcional y la plasticidad neuronal. La mayoría de las estructuras encargadas del procesamiento lingüístico se encuentran en el hemisferio izquierdo, por lo que la facilidad de aprender una lengua está directamente relacionada con la noción de laterización cerebral.

Tal y como nos ha demostrado la ciencia, nuestros hemisferios realizan funciones cruzadas, es decir, el hemisferio derecho se encarga de

---

[43] El *lexicón* es un sistema mental en el que se almacena toda la información sobre las palabras que conoce un hablante. Esta información hace referencia a la gramática, estructuras, significados y pronunciación.

controla las funciones del sistema nervioso derecho y viceversa. De este modo, una persona diestra que está usando su mano derecha para sostener una cuchara está poniendo en funcionamiento su hemisferio izquierdo. Por ello, el hemisferio izquierdo se encarga del lenguaje en el 95% de los diestros manuales y en el 70% de los zurdos manuales. Teniendo en cuenta todo lo visto hasta ahora, los datos muestran que el 97 % de la población tiene la función del lenguaje en el hemisferio izquierdo y un 3% tiene dicha función en el hemisferio derecho. Este último hecho se conoce como casos de afasia cruzada. Otro caso que debemos añadir es el del hemisferio dividido, y hace referencias a las situaciones en las que los pacientes no pueden asociar un nombre a un determinado objeto o persona como consecuencia de dicha patología.

Otro aspecto que afirma la existencia de una dominancia cerebral es la escucha dicótica, una técnica desarrollada en la segunda mitad del siglo XX por el psicólogo británico Donald Erick Broadbent, mientras estudiaba el fenómeno de la atención y, en concreto, los criterios que sigue el ser humano para seleccionar una u otra información. Esta técnica postula que los sujetos diestros recuerdan los estímulos verbales asimilados por el oído derecho que a su vez se procesa por el hemisferio izquierdo.

Por otro lado, y directamente relacionado con la laterización cerebral se encuentra la hipótesis del periodo crítico, cuyo máximo representante fue E. Lennenberg (1967). Gracias a su estudio podemos establecer que la edad adecuada para aprender una segunda lengua varía en función del contexto sociocultural en el que se produce el aprendizaje. Según esta hipótesis, entre los dos hemisferios se produce una interconexión, que se da solo hasta los siete años, edad en la que se endurece el cuerpo calloso, disminuyendo así la posibilidad de aprender una lengua.

Por ello, un adulto nunca podrá ser bilingüe al cien por cien como sí lo podría ser un niño que ha adquirido las dos lenguas antes del periodo crítico que se establece en la pubertad. Además, a este individuo adulto le costará más esfuerzo aprender esa segunda como consecuencia del endurecimiento del cuerpo calloso. Por lo tanto, el periodo ideal para adquirir un segundo idioma con la misma competencia que en la lengua materna comprende desde el nacimiento hasta la pubertad. Esta hipótesis, por tanto, defiende que el lenguaje es una facultad innata.

Es importante conocer la cantidad de casos clínicos que dan fe de la importancia que tiene la existencia del periodo crítico, como el caso Genie o el caso del niño Salvaje (Víctor) también conocido como Víctor le Sauvage. Ambos fueron encontrados pasada la edad del periodo crítico (a partir de los 12-13 años), y fueron objeto de estudio para demostrar si se podía aprender una lengua pasado dicho periodo.

2.5. La hipótesis de la modularidad

Varios estudios realizados en la década de los 80 y los 90, llevados a cabo por Ferreira Clifton, Smith y Yamada (Dabroska, 2004, p. 50) demostraron que la capacidad del lenguaje era relativamente independiente de otras capacidades cognitivas y que se servía de un módulo cognitivo. En el caso de los hablantes bilingües, varias pruebas como la taquitoscopia o la audición dicótica han demostrado que el hemisferio derecho tiene más participación[44] en el procesamiento de lenguaje que en los hablantes monolingües.

La hipótesis del modularidad está sometida a cierta controversia y se apoya en dos argumentos fundamentalmente: primero se produce el procesamiento del lenguaje y luego toda la información se encapsula. Es decir, funciona como la construcción de un edificio. En primer lugar, se da el conocimiento léxico y sintáctico y se almacena y, por tanto, solo podremos acceder a los otros tipos de conocimientos del lenguaje una vez que estén asentadas estas funciones léxicas y sintácticas. Así es como funcionan los primeros estadios de la adquisición del lenguaje. En segundo lugar, esta hipótesis defiende la existencia de una aparente disociación entre el lenguaje y otros procesos cognitivos. Es decir, la función del lenguaje puede ser interrumpida independientemente de otros procesos que permanecerían menos afectados. Esta hipótesis separaría, por tanto, la teoría lingüística de otras disciplinas.

[44] En aquellos hablantes que aprenden una segunda lengua antes de los cuatro años sí hay una considerable mayor participación del hemisferio derecho mientras que en aquellos que aprendieron la segunda lengua después de los nueve años tendrá dominancia el hemisferio izquierdo.

3. PATOLOGÍAS DEL LENGUAJE: LA AFASIA

Las patologías del lenguaje son una importante corriente de la lingüística aplicada. De este modo, la afasia se encuentra dentro de este campo, y se define como el conjunto de deficiencias propiamente lingüísticas como consecuencia de lesiones cerebrales que han afectado al hemisferio izquierdo y, por tanto, a las habilidades lingüísticas. Dentro de esta rama distinguimos: la afasia de broca o la afasia gramatical, la afasia de Wernicke o afasia semántica, la afasia central o afasia fonémica, la afasia global, la afasia dinámica, la afasia bilingüe y, por último, la afasia de conducción.

Las afasias en los niños tienen un resultado diferente que, en los adultos, ya que el cerebro de los niños y, la organización del lenguaje en consecuencia, están en maduración.

Los individuos bilingües que han sufrido una lesión en el hemisferio izquierdo constituyen un objeto de estudio interesante para el debate sobre la autonomía de los sistemas lingüísticos. Este tipo de hablantes, como ya ha demostrado Michael Paradis (1978), recuperan al mismo ritmo los dos idiomas. Sin embargo, hay casos en los que las lenguas no se recuperaran paralelamente, y entonces, surgen varias teorías que tratan de dar respuesta a esta cuestión. A lo largo del siglo XIX algunas de estas teorías, como la teoría de Ribot o Pitres (1895), trataron de dar respuesta a la pregunta por la que algunos hablantes no recuperaban a la vez las dos lenguas, y en su lugar recuperaban una antes que otra. Unas posturas defendían que se primeo se recuperaba la lengua materna, otras que la lengua que recuperaban aquellos pacientes primero era la lengua que más usaban (la lengua hablada con la familia o la lengua hablada en el trabajo). Una tercera postura defiende que la lengua o lenguas que se recuperan antes son aquellas que se hablaban con más frecuencia antes del accidente, y esta tercera postura estaría íntimamente relacionada con la segunda. De este modo, ambas posturas afirman que la lengua que antes se recupera es aquella que usamos con más frecuencia.

3.1. El problema de la localización en pacientes afásicos

En aquellos pacientes que sufren una lesión en el hemisferio izquierdo de su cerebro, el lenguaje se puede reorganizar en el hemisferio derecho, tal y como han demostrado estudios de imágenes de cerebros en pacientes (recién ocurrido el daño y pasado un tiempo) se ve que la función del lenguaje se desplaza al hemisferio izquierdo. En muchas ocasiones cuando la lesión se limita solo áreas específicas (como las áreas de Broca y Wernicke) los pacientes suelen recuperarse. Es decir, no todos los pacientes que sufren un daño en el área de broca se vuelven agramaticales ni todos lo que lo sufren en el área de Wernicke sufren consecuentemente una afasia de Wernicke, por tanto, siempre hay esperanza de una recuperación.

Asimismo, conviene tener en cuenta que no es lo mismo una lesión en un individuo adulto que en un niño. Estos últimos tienen el cerebro más flexible, es decir, en ellos es más fácil la reorganización de las funciones del lenguaje en el hemisferio derecho. Del mismo modo, aunque un niño sufra una lesión en el área de Wernicke será difícil que desarrolle una afasia de Wernicke. Otra diferencia que tiene una clara relación con la edad es que los niños a diferencia de los adultos solo usan estructuras simples, por lo que al no llegar a conocer las estructuras complejas apenas comenten errores en la producción de frases.

Sabemos que algunas áreas del cerebro están más implicadas en procesos lingüísticos y gramáticos que otros, pero ha quedado demostrado que sufrir una lesión en el área de Broca (creída durante años el centro residencial del lenguaje) no implica la pérdida de este ya que el lenguaje se distribuye también en otras áreas, aunque en menor medida. Los adultos, pese a sufrir ese daño, son capaces de reclutar o buscar nuevas áreas del cerebro o conexiones que alberguen el lenguaje, ya que la facultad humana del lenguaje es muy flexible, por lo que se puede realizar una transferencia del lenguaje.

4. EL BILINGÜISMO

Aunque este trabajo se basa en el estudio de la mente bilingüe, abordo la noción de bilingüismo (ya que es la base para desarrollar las características de la mente) porque creo que es imprescindible, no solo por la importancia que ha ido adquiriendo en las últimas décadas el estudio de la organización de las lenguas, sino también porque en el mundo en el que vivimos prácticamente todos los países son bilingües. De los 224 estados con los que cuenta nuestro planeta, solo 29 pueden considerarse monolingües. Entre ellos están Cuba, Portugal o Letonia. Por lo tanto, la mayoría de los países hablan al menos dos lenguas, en este sentido, las palabras que Chomsky pronunció en la Universidad de Rovira y Virgili (Tarragona) no hacían más que confirmar el incipiente estado de multilingüismo que estamos viviendo: "el *bilingüismo* y el *plurilingüismo* son hoy una realidad creciente" (Chomsky, 1998, Universidad de Rovira y Virgili).

En los últimos años, los estudios sobre los aspectos derivados del bilingüismo han ido en aumento como consecuencia de la demanda social. Dado que es un campo de estudio muy amplio solo trataré algunos aspectos como la definición, los tipos básicos de bilingüismo y el orden de las lenguas en el cerebro.

Hoy en día no se ha establecido un consenso a la hora de definir al hablante bilingüe. Algunos consideran que para considerar a un individuo bilingüe este debe dominar la segunda lengua con la misma eficacia que la segunda en las cuatro destrezas lingüísticas. Otros definen al hablante como aquel que es capaz de comunicarse en dos lenguas. A lo largo de la historia han surgido varias definiciones de bilingüismo que van desde posturas más cerradas hasta más abiertas:

- "El *bilingüismo* consiste en ser capaz de dominar dos idiomas como un hablante nativo…Desde luego, no se puede definir el grado de perfección en que el buen hablante de un idioma extranjero se convierte en bilingüe: la distinción es relativa" (Bloomfield, 1933).

– "El fenómeno del *bilingüismo* es completamente relativo…En consecuencia, consideramos *bilingüismo* el hecho de que una persona emplee alternativamente dos o más idiomas" (Mackey, 1962).

– "Se entiende que el *bilingüismo*…comienza cuando el hablante de un idioma es capaz de producir proposiciones completas y coherentes a otro idioma" (Haugen, 1953).

– "El *bilingüismo* es un medio opcional u obligatorio para la comunicación eficaz en los dos sentidos entre dos o más "mundos" diferentes mediante dos sistemas lingüísticos diferentes" (Van Overbeke, 1972).

Además de estas definiciones, es importante hacer distinción entre el hablante bilingüe (bilingüismo individual) y la sociedad bilingüe (bilingüismo comunitario). El tipo de bilingüismo más común es el bilingüismo precoz simultáneo, es decir, aquel en el que el bebé aprende a la vez dos sistemas lingüísticos desde el nacimiento hasta los tres años. En cuanto a la clasificación de los hablantes bilingües podemos establecer un criterio de acuerdo a cinco factores:

En primer lugar, el bilingüismo infantil se divide primero en bilingüismo precoz simultáneo, en cual las dos lenguas se adquieren a la vez en un contexto informal y, en segundo lugar, el bilingüismo precoz consecutivo, primero (de 0 a 3 años) se adquiere la lengua materna y, después (de 3 a 6 años) se adquiere la segunda lengua. Por lo general, la lengua materna se adquiere en un contexto informal y la L2 en un contexto formal como el colegio. En segundo lugar, el bilingüismo adolescente, la adquisición de la L2 se produce entre los 11 y 17 años y, por último, el bilingüismo adulto, aquel que se produce en la etapa de madurez.

En función de la competencia lingüística podemos hablar de un bilingüismo equilibrado (cuando el hablante tiene una competencia muy similar en ambas lenguas) y bilingüismo dominante, cuando hay un claro desequilibrio de competencia lingüística entre una lengua y otra teniendo mayor competencia y dominancia de una lengua que de otra. Asimismo, en función de la identidad cultural también podemos clasificar

los tipos de hablantes bilingües. De este modo, el hablante bilingüe bicultural es aquel que siente que pertenece a las dos culturas y, por tanto, se siente integrado en ambas por los miembros de la comunidad. En el lado opuesto se encuentra el hablante bilingüe aculturado, es decir, aquel que se siente integrado en su primera lengua, pero no en la segunda.

Por último, es importante tener en cuenta el entorno sociocultural ya que será este el que determine el status de cada lengua ya en función de la valoración de la lengua se verá o no afectado el desarrollo cognitivo de la L2. En este sentido, podemos diferenciar entre bilingüismo sustractivo cuando una de las dos lenguas está valorada negativamente y bilingüismo aditivo cuando las dos lenguas están valoradas positivamente.

Una vez establecidos los tipos de hablantes bilingües vamos a centrarnos en los dos factores individuales de aprendizaje de una segunda lengua que, en este caso, son los siguientes: En primer lugar, los factores cognitivos son la edad, la aptitud lingüística y el estilo de aprendizaje. En segundo lugar, los factores psicosociales, son aquellos que hacen referencia a la actitud, la motivación y la personalidad. Cabe destacar en este sentido la importancia de las principales teorías relativas al aprendizaje. El análisis de errores estudia la razón por la que los errores cometidos responden a estrategias universales de aprendizaje y no a estrategias concretas de una lengua. Esta teoría realizó una clasificación de los errores intralingües más comunes que cometían los hablantes que estaban adquiriendo una segunda lengua. Estos son: en primer lugar, errores sobre-regularizadores, errores simplificadores, errores evolutivos, errores basados en la comunicación, errores de evitación y errores de sobreproducción. Es muy probable que quien está aprendiendo una *segunda lengua* pase por un proceso de interlengua, es decir, un proceso en el que aún se encuentran las estructuras de la lengua materna a partir de las cuales se establecen generalizaciones.

Para hacer un estudio sobre la mente bilingüe nos basamos en único tipo de bilingüismo: el bilingüismo individual. Así, dicho tipo de bilingüismo cuenta con las siguientes características:

En primer lugar, la independencia de los dos códigos indica que los hablantes bilingües realizan una separación automática de las dos lenguas

y por ello pueden expresarse tanto en una lengua como en otra rápidamente. En segundo lugar, la alternancia de códigos supone la posibilidad de poder pasar rápidamente de un sistema lingüístico a otro.

4.1. La organización de las lenguas

Este apartado hace referencia a la cuestión que tiene por objeto la organización de dos o más lenguas en la misma o diferente área del cerebro. Una de las teorías más extendidas es la teoría del bilingüismo de M. Paradis (1978: 165-175), pero todas las teorías están de acuerdo en que todas las lenguas que conoce un hablante bilingüe se localizan en la misma área del cerebro. En la postura contraria Scoresby Jakson (1867) afirma que no es necesario que se encuentren en la misma área.

Según Plötz, los bilingües tienen distintos comportamientos lingüísticos. De este modo, las hipótesis más modernas afirman que la segunda lengua sí se encuentra en la misma área, pero tiene diferentes circuitos neuronales. Teniendo en cuenta estas aportaciones hay que prestar atención a la noción de la laterización cerebral de las lenguas. Las lenguas aprendidas de manera oral están presentes en los dos hemisferios y, las lenguas que se aprenden de forma oral y escrita, se localiza en el hemisferio izquierdo.

Teniendo en cuenta estas aportaciones y teorías, puede surgir la siguiente pregunta: ¿se desarrollan igual un niño bilingüe y un niño monolingüe? La respuesta es sí. Ambos sujetos siguen los mismos ritmos de adquisición y, como se ha demostrado en las líneas anteriores, cuanto antes se produzca el aprendizaje simultáneo de las lenguas, más facilidad tendrá de desarrollar las mismas estructuras en ambos idiomas.

Cabe destacar dentro de este apartado la hipótesis del orden natural, según la cual los individuos adquieren las estructuras de ambas lenguas en un orden natural parecido, aunque este orden no sea idéntico al proceso de aprendizaje de la lengua materna.

De este modo, en la primera etapa el niño incluye las palabras de ambos idiomas en su sistema léxico (*lexicón mental*). En esta etapa el niño comprende que a cada palabra le corresponde un concepto y que, en función del idioma, habrá una palabra determinada para expresar un concepto.

En esta primera etapa se puede producir la mezcla de idiomas o *code-mixting* ya que a veces usan elementos de otro idioma para crear sus palabras y sonidos. En una segunda etapa, en torno a los dos años, el niño comienza a formar dos vocabularios diferentes con las palabras de cada idioma, pero solo utiliza un conjunto de reglas gramaticales. En consecuencia, en esta etapa se suele producir el intercambio de palabras e incluso de las estructuras de un idioma en el enunciado de otro idioma.

En conclusión, el desarrollo del hablante bilingüe es muy parecido al del monolingüe y la diferencia que estriba entre ellos es la separación de idiomas y el cambio de código.

4.2. Code switching y code-mixting

Uno de los principales estudios del *bilingüismo individual* es el desarrollo lingüístico de los individuos bilingües y trata de buscar las diferencias y semejanzas entre el desarrollo lingüístico del hablante monolingüe y del bilingüe. Resultado de sus estudios surgieron dos fenómenos, conocidos como *code-switching* y *code-mixting* o, en español, cambio de código y alternancia de códigos. Entorno a la cuestión del desarrollo lingüístico del hablante bilingüe se han aportado dos hipótesis. La primera de ella, la hipótesis de un desarrollo único (Swain: 1972) y la hipótesis de un desarrollo doble y separado (Padilla y Liebman: 1975).

El *code-switching* traducido como alternancia de lenguas o cambio de código es uno de los fenómenos derivados de la adquisición del bilingüismo y es considerado un grado incipiente de bilingüismo. No debe ser entendido como un problema sino como algo positivo tal y como refleja E. Harding (1998), "la forma en que un niño cambia de código refleja la manera en que sus dos idiomas satisfacen sus necesidades comunicativas" (p. 145), por lo que este proceso es incluso necesario, ya que el niño se da cuenta de sus errores.

Por tanto, el cambio de códigos no debe alertar a los padres ya que se trata de un proceso creativo en el que los niños experimentan con los dos códigos lingüísticos que están adquiriendo, y ellos mismos aprenden a discernir las estructuras de cada lengua gracias a este fenómeno.

Asimismo, se trata de un signo positivo ya que los propios niños se dan cuenta de que dominan los dos idiomas y que pueden cambiar de un código a otro sin problema y en función de la situación comunicativa. Puesto que el cambio de código requiere una competencia adecuada en los dos idiomas, así como un reajuste de las estructuras al cambiar de un idioma a otro, la alternancia de lenguas es un proceso en el que el cerebro se está adaptando a los dos sistemas lingüísticos y, por tanto, en ningún momento debe tomarse como un síntoma alarmante, a no ser que se siga produciendo en periodos posteriores, lo cual sí sería un indicador de que no se han adquirido con eficacia las dos lenguas.

En este proceso de cambio de código se distinguen tres fases principales. En primer lugar, el cambio de etiqueta el cual hace referencia a los elementos discursivos que aparecen en cualquier lado de la oración, en segundo lugar, el cambio oracional es el proceso más común del *code-switching*, y en él se intercalan oraciones de una y otra *lengua* y, por último, el cambio intraoracional es el proceso en el que se cambia de lengua dentro de una misma oración gramatical.

Los enunciados mixtos (*code-mixting*) forman parte del proceso de la adquisición bilingüe. Este fenómeno se da de manera gradual y en distintas etapas. Consiste en insertar palabras de un idioma en otro. Es decir, el individuo conoce la estructura, pero cambia palabras o elementos de un idioma a otro. Conviene tener en cuenta que este proceso forma parte de la separación que el niño hará de dos los códigos en la formación de su mente bilingüe y, en consecuencia, es un proceso natural y muy común que no debe alarmar a los padres pues significa que el niño está realizando poco a poco la separación de los dos idiomas.

De modo general, por tanto, el cambio de código es una clara señal de un bilingüismo incipiente y ni la alternancia de lenguas ni los enunciados mixtos deben ser objeto de preocupación de los padres, pues resultan ser un proceso más de la adquisición bilingüe.

5. CONCLUSIÓN

A lo largo de los siglos el ser humano siempre se ha preguntado por el origen del *lenguaje*, por la manera en que aprendemos a hablar y, sobre todo, por la razón por la que adquirimos una lengua en concreto y no otra. Superada esta primera fase, las siguientes cuestiones que se planteó el hombre fue ¿cómo logramos hablar dos lenguas? ¿Qué ocurre en nuestro cerebro para que podemos separarlas adecuadamente?

Con esta iniciativa investigadora se comenzaron a realizar una gran cantidad de congresos, seminarios y conferencias por todo el mundo y sobre todo en Estados Unidos, en los cuales se trataban de aportar pequeñas investigaciones con las que llegar a una conclusión.

Una vez establecido el marco para delimitar al hablante bilingüe se comenzaron a los fenómenos derivados del bilingüismo y sus consecuencias a nivel cerebral. Así, los principales estudios se realizaron en una línea de carácter neuro-biológica y partiendo de la hipótesis del periodo crítico, para determinar hasta que edad era posible aprender dos *lenguas* y hablarlas con la misma fluidez.

Entre los fenómenos más destacados y que más polémica provocaron se encuentran la alternancia de lenguas y la mezcla de códigos, ya que los padres de los niños bilingües manifestaron sus preocupaciones por este fenómeno ya que les parecía que sus hijos no estaban lograr adquirir adecuadamente una segunda lengua y, en este sentido, conviene tranquilizar a los padres ya que se trata de fenómenos naturales que forma parte del proceso de la adquisición bilingüe.

Las primeras investigaciones, tras las delimitaciones científico-médicas, a nivel psicológico se centraron en los efectos negativos del bilingüismo, pero, una década después, se confirmó que dichas teorías eran falsas. De este modo, desde hace casi un siglo se ha venido demostrando que el bilingüismo es un fenómeno con efectos positivos para el hablante. Asimismo, estudios realizados por la psicología del desarrollo por autores como Bandura, y recientemente por autores modernos como Hugueey-Canalís, demostraron que el bilingüismo retarda la aparición de

enfermedades neurodegenerativas como el alzhéimer y que, además, suponía una mejora en las facultades cognitivas de los individuos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdelilah-Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.

Dabrowska, E. (2004). *Language, mind and brain: some psychological and neurological contraints on theories of grammar*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fabbro, F. (1999). *The neurolinguistics of Bilingualism. An introduction*. East Sussex: Psychology Press.

Crystal, D. (1981). *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.

Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, □, 1-44.

García Marcos, J.F. (2005). *La divinidad políglota: lenguaje, evolución y poder*. Barcelona: Octaedro.

Gómez Molina, J. R. (2000). Transferencia y cambio de código en una comunidad bilingüe: área metropolitana de Valencia (I y II). *Contextos*, □□, 309-360.

Harding, E. y Riley, P. (1998). *La familia bilingüe guía para padres* (José María Perazzo, trad.). Madrid: Cambridge University Press.

Jasper, J., Östman, J. y Verschueren, J. (2010). *Society and Language Use*. Amsterdam: John Benjamin.

Jenkins, L. (2002). *Biolingüística* (Cristina Piña Aldao, trad.). Madrid: Cambridge University Press.

Obler, L.K y Gjerlow, K. (2001). *El lenguaje y el cerebro* (Eva Méndez y Pedro Tena, trads.). Madrid: Cambridge University Press.

Lambert, W.E. (1981). Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe. *Estudios de psicología*, *8*, 82-97.

López Morales, H. (2004). *Sociolingüística*, 3º. ed. Madrid: Gredos.

Lyom, J. (1996). *Becoming bilingual: language Acquisition in a Bilingual Community*. St. Nicholas: Multilingual Matters.

Muysken, P. (2010). *Bilingual Speech: A tipology of Code-Mixting*. Cambridge: Cambridge University Press.

Niño-Murcia, M. (2008). Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads whith other languages. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana,* □,276-281.

Paradis, M. (1998). *Aspects of bilingualism*. Columbia, SC: Hornbeam.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.

Pena Díaz, C. (2006). *Bilingual Speech: A case study of a bilingual community*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente* (José Manuel Igoa González, trad.). Madrid: Alianza.

Rondal, J.A. (1999). *El desarrollo del lenguaje* (Carmen López, trad.). Barcelona: ISSEP.

Skinner, B.F. (1975). *Sobre el conductismo*; revisión y prólogo de Rubén Ardilla. Barcelona: Fontanella.

Swain, M. K. (1972). *Bilingualism at a first language*. California: University of California.

Volterra, V. & Taeschner. T. (1978). The adquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, □,311-326.

ORIENTACIONES DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad Internacional de La Rioja

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa San Javier

1. INTRODUCCIÓN

La lingüística aplicada surgió durante los años 50 y 60 en los Estados Unidos, y sus objetivos se orientaban entonces casi exclusivamente hacia la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, su campo de aplicación se ha ido ampliando considerablemente en función de la demanda social, hasta abarcar aspectos tan dispares como la elaboración de diccionarios, la psicolingüística, la teoría de la traducción, la enseñanza de la lengua materna, o el tratamiento automático de textos, entre muchos otros.

La lingüística aplicada es una "dimensión" particular de la lingüística desde donde se trata de solucionar los problemas, tanto teóricos como prácticos, relacionados con el lenguaje o derivados del uso lingüístico que se plantean en la vida cotidiana. La lingüística aplicada se encarga fundamentalmente del estudio del uso lingüístico en su contexto social, político y económico, y no del estudio de la capacidad innata del hombre (lenguaje) o de meros sistemas de signos descontextualizados de todo uso (lenguas). En su intento por resolver problemas derivados del uso concreto de las lenguas o del lenguaje, la lingüística aplicada destaca por dos rasgos fundamentales: la interdisciplinariedad y la finalidad práctica (Alireza Jalilifar, 2017).

Según David Block (2017), la lingüística aplicada tiene dos definiciones: una primera en un sentido estricto y una segunda en un sentido

amplio. En sentido estricto, esta disciplina estudia principalmente los términos de comunicación intercultural y la enseñanza de idiomas, centrándose en la investigación interna de la lingüística. En un sentido amplio, la lingüística aplicada se ha utilizado plenamente en la sociología, la psicología, la filosofía y la lógica y tiene un cierto significado de orientación para el diseño de términos profesionales en diversas disciplinas.

Por lo tanto, ya se trate de un paradigma estrecho o una visión amplia, los académicos generalmente se ponen de acuerdo en que la lingüística aplicada es una disciplina para resolver problemas lingüísticos. La lingüística aplicada sostiene que las personas deben reconstruir el sistema de enseñanza de idiomas para vincular el idioma con el contexto y con la práctica social (Charalambous et al., 2015). Con base a la situación anterior, la enseñanza de idiomas se estudia principalmente bajo la teoría de la lingüística aplicada.

Es importante tener en cuenta que, como nos recuerdan Ehlers-Zaval et al. (2015), el hecho de que la finalidad de la lingüística aplicada sea de carácter práctico no significa en absoluto que pueda prescindir de los desarrollos teóricos. Al contrario, su base teórica está constituida, no sólo por una imprescindible teoría lingüística, sino, además, por las teorías correspondientes a los distintos campos de actuación que abarca.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este artículo es el de centrarse en el estado de la investigación de la lingüística aplicada con el fin de llevar a cabo una discusión y un análisis detallados sobre las tendencias recientes en dicho campo, inferir su desarrollo de acuerdo con su origen, y alcance de la investigación y, finalmente, centrarnos en el enfoque de la lingüística aplicada de forma particular en la enseñanza de una lengua extranjera.

Asimismo, argumentaremos a lo largo de este artículo que la tendencia más significativa en la lingüística aplicada es el surgimiento de este campo como una disciplina genérica que involucra varias subáreas, todas ellas caracterizadas por el objetivo de desarrollar estudios teóricos y empíricos del lenguaje como un elemento clave en los problemas del

mundo real. Se relacionan tres temas: la relación entre los datos de superficie y el desarrollo de la teoría; el problema de lo específico y lo general; y la importancia de la problematicidad.

La frase "tendencias actuales" restringe este estudio a un enfoque en la tendencia de investigación, académica o profesional, que ha prevalecido en la lingüística aplicada hasta ahora después del inicio de la disciplina y, por la misma razón, implica que es probable que la disciplina sea la tendencia de otras tradiciones de investigación.

3. METODOLOGÍA: LINGÜÍSTICA, LENGUAJE, LENGUA Y HABLA

La lingüística es la disciplina encargada del estudio científico y no prescriptivo del lenguaje humano y las lenguas naturales. En primer lugar, cabe diferenciar entre lenguaje y lengua: ¿Qué entendemos por lenguaje? El lenguaje es la capacidad que posee todo ser humano para comunicarse. Como capacidad de todo ser humano, la lingüística estudia el lenguaje desde un punto universal (como capacidad común en todo ser humano) y desde un punto de vista abstracto (es una capacidad que no se puede tocar).

La lingüística aplicada es un dominio disciplinario naciente en comparación con otros campos de estudio como las matemáticas o la astronomía, que tienen una larga historia de varios siglos. Y dado que el campo es relativamente joven, ha habido una necesidad de definir y redefinir su identidad mientras se acumulan nuevos desarrollos teóricos y hallazgos empíricos. En consecuencia, la lingüística aplicada ha recibido una amplia gama de interpretaciones y de estudios, entre los que podemos incluir a Corder (1973), Widdowson (1980), Kaplan (1990), Lightbown and Spada (1993), Brumfit (1995), Schmitt and Celce-Murcia (2002), Davies and Elder (2004), o Wei (2007) por citar tan solo a algunos.

Si bien el lenguaje es la capacidad del ser humano para comunicarse, la concreción material de esa capacidad es la lengua, entendida ésta como un conjunto de reglas abstractas compartida por los hablantes de una determinada comunidad lingüística. Así, la lingüística, como disciplina científica, se encarga del estudio tanto del lenguaje como de las lenguas naturales.

Atendiendo al objeto de estudio, según Anna Evert (2013) podemos diferenciar dos tipos de lingüísticas:

- La lingüística particular: encargada del estudio de las reglas abstractas que estructuran una lengua en sus distintos niveles (fonético-fonológico, morfológico-sintáctico, y léxico-semántico).

- -La lingüística general: encargada del estudio del lenguaje y, más concretamente, interesada en el establecimiento de una teoría general del lenguaje. Para ello, se sirve de los conocimientos y resultados obtenidos por los estudios de las diversas lingüísticas particulares para el establecimiento de principios comunes a todas las lenguas como manifestación de la capacidad humana del lenguaje. Como se puede comprobar, la lingüística general parte de la concreción de los estudios realizados por las diversas lingüísticas particulares para llegar a un grado de abstracción que le permita entender y explicar el lenguaje. Es decir, la lingüística general procede de lo particular (lengua) a lo general (lenguaje).

TABLA 1. *Argumentos en contra y a favor de la lingüística como ciencia*

ARGUMENTOS EN CONTRA DE LA LINGÜÍSTICA COMO CIENCIA	ARGUMENTOS A FAVOR DE LA LINGÜÍSTICA COMO CIENCIA
El contenido último de la lingüística (el lenguaje) es inobservable.	Permite el conocimiento de hechos. Utiliza hechos concretos para ejemplificar sus teorías.
La manifestación del lenguaje es tan espontánea que no se puede sistematizar.	La lingüística es una ciencia trascendente y es capaz de formular teorías.
La lengua es una entidad viva y en constante cambio, por lo que no se pueden establecer verdades absolutas.	Utiliza un método analítico y verificable. La lingüística analiza la realidad, aunque su objeto último de explicación se sitúa más allá de ésta.
El objetivo de la lingüística es múltiple, ninguna ciencia tiene tantos.	La lingüística establece leyes generales que permiten entender el funcionamiento del lenguaje.
La abstracción y la teorización alejan a la disciplina de la realidad y la convierten en un mero “supuesto teórico” sin comprobación material.	La lingüística está abierta a hipótesis y teorías discutibles.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el uso concreto que se hace de una lengua natural por un hablante en concreto se conoce como habla, siendo la pragmática el campo de la lingüística encargado de su estudio. La pragmática se encarga de estudiar todos aquellos factores extralingüísticos que determinan un uso concreto de las lenguas en un determinado contexto social. En definitiva, se pone en relación el signo lingüístico, el hablante y el contexto extralingüístico.

Britt Gunnarsson (2006) cree que la conceptualización tradicional y generalizada del término sigue siendo el punto de vista más estrecho que interpreta la lingüística aplicada "como la aplicación de la investigación lingüística a la educación de la lengua materna y a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas" (p. 1).

Martin Bygate (2004), al comentar esta visión de la lingüística aplicada, considera su implicación por lo que sostiene que esta percepción tradicional de la lingüística aplicada lo delimita a problemas educativos y, según esta visión, los temas centrales de la lingüística aplicada son el aprendizaje y la adquisición de idiomas.

Los exponentes de una nueva visión de la lingüística aplicada, entre los que podemos incluir a Chadlin and Sarangi (2004), abogan por una percepción más inclusiva de la misma, afirmando que la disciplina ha excedido sus límites iniciales dado que es una disciplina en evolución y, como tal, ha hurgado en otras áreas que hasta entonces habían estado excluidas de su investigación. Por lo tanto, proponen una interpretación más amplia de la lingüística aplicada que sea ampliamente inclusiva interpretando que la lingüística aplicada no sólo se limita a la enseñanza de idiomas, sino que también cubre diferentes áreas de problemas lingüísticos en la sociedad.

Según esta visión, la lingüística aplicada se preocupa por aumentar la comprensión del papel del lenguaje en los asuntos humanos y, por lo tanto, en proporcionar el conocimiento necesario para quienes son responsables de tomar decisiones relacionadas con el lenguaje. Sin embargo, esta visión inclusiva de la lingüística aplicada ha sido atacada en la literatura de investigación puesto que los profesionales en el campo

carecerán de un conocimiento definido de las tareas precisas que les conviertan en lingüistas aplicados.

La delimitación de la lingüística aplicada a todos los problemas sociales relacionados con el lenguaje, según Lourdes Ortega (2009), no tiene en cuenta el hecho de que dichos problemas continuarán ampliándose y que los problemas del lenguaje humano son demasiado complejos y grandes para ser manejados por una sola disciplina como la lingüística aplicada.

Esta percepción amplia y global de la lingüística aplicada le da a la disciplina una forma amebiana. Alan Davies and Catherine Elder (2004) expresaron su preocupación por ello, afirmando que el afán revolucionario de hacer que la lingüística aplicada fuese más inclusiva en su orientación ha conseguido que los investigadores hayan mapeado lenguaje y cognición (psicolingüística), lenguaje y sociedad (sociolingüística), o lenguaje y escritura (estudios de ortografía).

De todo ello se deduce que la visión tradicional de la lingüística aplicada sigue siendo y debe seguir siendo una perspectiva respetable, con su principal y definido interés en opinión de Norbert Schmitt y Marianne Celce-Murcia (2002) en la "teoría de la adquisición de una segunda lengua, la pedagogía de una segunda lengua, y la interfaz entre ambas" (p. 2). En definitiva, que la lingüística aplicada puede interpretarse como relacionada con el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

4. RESULTADOS

Para la lingüística aplicada, la pregunta central es cómo se pueden idear modelos relevantes de descripción del lenguaje, y cuáles son los factores que determinarán su eficacia. Mientras que la lingüística se ocupa principalmente del lenguaje en sí mismo y de los problemas del lenguaje en la medida en que proporcionan evidencia para una mejor descripción del lenguaje o para enseñar una teoría lingüística, la lingüística aplicada se interesa por los problemas del lenguaje, por lo que revelan sobre el papel del lenguaje en nuestra vida diaria y si la intervención es posible o deseable (Cruz et al., 2001).

Como acabamos de ver en el apartado anterior, existen distintas ramas o dimensiones de la lingüística. Por un lado, tenemos la dimensión

encargada del estudio de la capacidad comunicativa que tiene el ser humano (el lenguaje): la lingüística general. Por otra parte, las manifestaciones concretas de esa capacidad (las lenguas) son el objeto de estudio de las distintas lingüísticas particulares de cada lengua. En último término, la lingüística aplicada puede concebirse como una "dimensión" particular de la lingüística, cuyo objetivo último lo constituye la resolución de problemas relacionados con el lenguaje o derivados del uso lingüístico que se plantean en la vida cotidiana.

A diferencia de la lingüística general, que parte del estudio concreto de las lenguas realizado por las distintas lingüísticas particulares para llegar a establecer una teoría general del lenguaje (de la concreción a la abstracción), como afirma Kevin De Bot (2002), la lingüística aplicada utiliza las teorías y conocimientos de la lingüística general y lingüísticas particulares para resolver problemas derivados del uso de las lenguas (de la abstracción a la concreción; de la teoría a la praxis). Por este motivo, mientras que la lingüística general hace gala de una clara tendencia a la abstracción, la lingüística aplicada se caracteriza por su interdisciplinariedad y, fundamentalmente, su finalidad práctica. En este sentido, la lingüística aplicada se encarga de resolver problemas derivados del uso de las lenguas en su contexto social, político, económico, etc., y no como una entidad abstracta alejada de la realidad.

Sin embargo, la dimensión práctica de la lingüística aplicada no supone una ausencia de teoría propia que, por otra parte, procede en su gran mayoría de la lingüística general y del resto de disciplinas (psicología, pedagogía, sociología, medicina, etc.) con las que comparte, en cierta medida, un mismo objeto de estudio.

Igualmente, cabe destacar que, como recogen Robert Kaplan and William Grabe (2000), la lingüística aplicada no supone una mera implementación o puesta en práctica de la teoría procedente de la lingüística general o de los conocimientos de las lingüísticas particulares. Así, por ejemplo, el aprendizaje y enseñanza de una lengua distinta a la materna, supone un trasvase de información y una aplicación práctica de un discurso teórico que se sitúa más allá del mero ámbito de la lingüística general o particular.

En realidad, lo que distingue ciertamente a la lingüística aplicada no es la falta de teorización, en cuanto a la finalidad de la misma, que no persigue la mera adquisición de conocimientos, sino que relaciona estos con sus posibles aplicaciones para resolver aspectos conflictivos relativos a la interacción social y lingüística. Como afirma Lluis Payrató (1998), "La lingüística aplicada no es ningún antónimo de la lingüística general o teórica, sin atributos, no se sitúa tampoco en una posición jerárquicamente inferior a la lingüística teórica: ambas se convierten en complementarias o interdependientes" (p. 21).

Recordemos que el ámbito de actuación de la lingüística general y particular es el estudio sistemático del lenguaje humano y las distintas lenguas. En este sentido, y como es bien sabido, la enseñanza de segundas lenguas supone mucho más que un mero compendio de principios y conceptos preocupados exclusivamente por lo lingüístico, sino que requiere una especial atención a otros aspectos igualmente necesarios como son aspectos pedagógicos, psicológicos, etc. (Mitchell, 2000).

En la enseñanza de lenguas no interviene exclusivamente, a pesar de ser un elemento fundamental, la lengua objeto de estudio (como un sistema estructurado), sino que participan igualmente el profesor (pedagogía), el alumno (psicología), y la cultura de la lengua que se quiere aprender (sociología), entre otros.

Según Patsy M. Lightbrown (2000), toda esta confluencia de diversos elementos participantes en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras condiciona que los conocimientos producidos por la lingüística no sean suficientes por sí mismos para explicar y mejorar tal proceso, sino que son necesarios otros saberes y conocimientos procedentes de otras disciplinas.

De esta forma, podemos concluir que ninguna teoría sobre el lenguaje tendrá valor pedagógico a menos que tenga una validez lingüística; pero no toda teoría válida lingüísticamente será de valor en las enseñanzas de idiomas. Es decir, las teorías lingüísticas sobre el lenguaje y las lenguas no tienen aplicación directa a la enseñanza de idiomas, entre otros motivos porque no es ése el objetivo de la lingüística general y particular; cabe recordar, en este sentido, una vez más que el objetivo de la

lingüística general y particular es el estudio sistemático del lenguaje y las lenguas, nunca su enseñanza.

Ahora bien, una vez delimitado que uno de los principales ámbitos de actuación de la lingüística aplicada es la enseñanza de segundas lenguas, hay que reconocer claramente que, sin los conocimientos generados por la lingüística general sobre el lenguaje y las lenguas, la lingüística aplicada no podría ser posible. Por lo tanto, tratándose de ámbitos epistemológicos distintos, con objetivos y metodologías distintas, sí que es cierto que la lingüística aplicada requiere del trabajo realizado por la lingüística general y particular para poder actuar como ámbito epistemológico autónomo.

Es muy importante tener en cuenta que la lingüística aplicada no supone el nacimiento de una disciplina, sino más bien un ámbito epistemológico donde confluyen las aportaciones teórico-prácticas procedentes de distintas disciplinas científicas que contribuye, cada una desde su perspectiva, a solucionar problemas derivados de la dimensión práctica del uso de las lenguas: la psicología, la sociología o la pedagogía, por citar sólo unos cuantos ejemplos.

Así, por ejemplo, la psicología se encarga del estudio del hombre en relación con el pensamiento (hombre *vs*. pensamiento); la sociología se encarga fundamentalmente del estudio de la relación del ser humano con sus semejantes (ser humano vs. ser humano); y la pedagogía se encarga del estudio del ser humano como docente o aprendiz y su relación con el aprendizaje (ser humano vs. aprendizaje). Todas estas relaciones están mediatizadas por la capacidad del ser humano para comunicarse y, más concretamente, con la manifestación concreta de esa capacidad: las lenguas (Mitchell & Vidal, 2000).

Como condicionantes internos, hay que mencionar que el positivismo de principios del siglo XX marca una determinada tendencia dentro de las ciencias sociales caracterizada por una búsqueda de una determinada naturaleza científica en ámbitos de conocimiento que no disfrutaban de esa dimensión. Así, la lingüística fue aumentando su preocupación por una dimensión cada vez más práctica, sin abandonar su marcada naturaleza teórica. En definitiva, la aparición a mediados del siglo XX de la

lingüística aplicada fue el resultado de una evolución interna de la misma lingüística.

Con respecto a los condicionantes externos, la misma Segunda Guerra Mundial supuso el contacto de las tropas militares con realidad lingüísticas desconocidas por completo y que necesitaban de una rápida instrucción en el aprendizaje de segundas lenguas. Así, a finales de la década de los años cuarenta y principios de la década de los años cincuenta, las universidades norteamericanas mostraron un creciente interés en el aprendizaje y enseñanza de idiomas, que derivó en la investigación acerca del método más adecuado y efectivo para el aprendizaje de segundas lenguas. El interés de las universidades norteamericanas era tanto en la instrucción de las tropas norteamericanas en el extranjero como, sobre todo, en la enseñanza del inglés a la masiva inmigración experimentada por aquellos años en los Estados Unidos. Fue en los años 50 y en los Estados Unidos cuando se consolida la lingüística aplicada como disciplina científica.

La primera vez que se utilizó el término "lingüística aplicada" fue en 1948, en el subtítulo de la revista *Language Learning. A Quarterly Journal of Applied Linguistics.* La revista fue fundada por Charles Fries y otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. En 1964, se celebró en Nancy (Francia) el Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada y a partir del cual se fundó AILA, la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. La Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) se constituyó posteriormente en 1982.

5. DISCUSIÓN

Quizás el desafío más difícil al que se enfrenta la disciplina de la lingüística aplicada es definir el terreno sobre el que se ejerce su oficio. El campo es frecuentemente criticado y ridiculizado por la ciencia madre, la lingüística, que reclama autorizad sobre el terreno académico que los lingüísticos aplicados consideran como propio. La amplia diversidad, como se ha demostrado, hace que las definiciones sean inseguras y limitadas en el tiempo. En este sentido, Henry G. Widdowson compara el

campo con "el Sacro Imperio Romano Germánico, una especie de ficción nominal conveniente" (2000, 3).

El paradigma de la práctica antes de la teoría podría, para muchos lingüistas aplicados, describir el pilar central sobre el que se construye la disciplina, aunque la antítesis de este enfoque, la teoría antes de la práctica, se ha utilizado con la misma frecuencia para resolver problemas de lingüística aplicada (De Beaugrande, 1997).

A lo largo de este artículo se ha pretendido arrojar algo de luz sobre por qué el campo de la lingüística aplicada sigue generando dudas y recelos como indagación académica. En la primera parte se ha analizado el surgimiento de la disciplina a través de la formación de sus asociaciones y publicaciones y se ha identificado el área práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras como el foco principal de la actividad de investigación en el campo.

Por otra parte, hemos examinado cómo la lingüística aplicada se ha convertido en un punto de partida para definir la pedagogía de la lengua extranjera y hasta qué punto esto podría haber cambiado específicamente con el posterior desarrollo de la noción de competencia comunicativa (Spolsky, 2000).

Dentro de la lingüística aplicada nos encontramos con distintas vertientes de aplicación, algunas de las cuales cuentan con una larguísima tradición: el aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas; la adquisición y la enseñanza de la lengua materna; la traducción y la interpretación; y la lexicografía. No obstante, muy recientemente han surgido nuevas tendencias de aplicación dentro de la lingüística aplicada: la terminología; la terapia del lenguaje; la planificación y política lingüísticas; y la lingüística informática.

Como acabamos de ver, la lingüística aplicada no posee una única línea de investigación. Por el contrario, sus áreas de aplicación son numerosas y caracterizadas por un marcado carácter interdisciplinario. Si bien es cierto el ámbito de la enseñanza de las lenguas es una de las líneas de investigación más fructíferas de la lingüística aplicada, existen otras líneas de investigación que merecen ser mencionadas. En el libro de José

Mateo (1999=, *La enseñanza* universitaria de las lenguas extranjeras, se citan las siguientes orientaciones de la lingüística aplicada:

1. La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Ésta fue la primera línea de aplicación de la lingüística aplicada, siendo además el que mayor fruto ha proporcionado. La lingüística aplicada se encarga de la adaptación de la teoría a la práctica, es decir, la adaptación del saber lingüístico en muchos casos abstracto, a una serie de técnicas y estrategias pedagógicas y psicológicas que faciliten el aprendizaje de lenguas extranjeras.

2. La lingüística aplicada a la psicología. Las conexiones entre uno y otro ámbito de conocimiento, es decir, la lingüística y la psicología han contribuido a la formación de la psicolingüística: el estudio de la presencia de la capacidad humana del lenguaje en el cerebro. En este sentido, la lingüística aplicada a la psicología colabora activamente con la medicina en el tratamiento de trastornos más usuales del lenguaje: afasia (pérdida de las habilidades comunicativas, expresivas y comprensivas, previamente aprendidas), dislexia (incapacidad de leer y escribir correctamente), etc.

3. La lingüística aplicada a los estudios sociales, filosóficos y antropológicos. Una de las manifestaciones más autóctonas de cualquier cultura es la expresión de su propia lengua, y es en ella donde se reflejan la gran mayoría de rasgos más distintivos de un colectivo humano como pueblo. Como era bien sabido por Nebrija y sus coetáneos, "la lengua es compañera del imperio", la conquista de un pueblo suele empezar fundamentalmente a través de las lenguas.

4. La lingüística aplicada a la ciencia y la tecnología. Además de las lenguas existentes para comunicarse entre los humanos, hemos asistido en estas últimas décadas al nacimiento de nuevos lenguajes que permiten al ser humano comunicarse con las máquinas que ha sido capaz de crear. Han sido lenguajes matemáticos en un primer momento, pero se espera que esa comunicación hombre-máquina se parezca cada vez más al lenguaje humano. Por ejemplo, los programas dedicados a la traducción asistida por ordenador. En tal finalidad, la lingüística aplicada desempeña una labor importantísima.

Por su parte, en la obra de Susana Pastor (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*, se destacan como principales orientaciones actuales de la Lingüística Aplicada las siguientes:

- Adquisición y enseñanza de lenguas maternas
- Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas
- Traducción e Interpretación
- Lexicografía y Terminología
- Política y planificación lingüísticas.
- Patología del lenguaje
- Lingüística informática o computacional.
- Otras aplicaciones lingüísticas

A continuación, se describen todas las orientaciones.

1. La adquisición y enseñanza de las lenguas maternas. Centrada fundamentalmente en analizar cómo se adquiere una lengua materna (procesos lingüísticos, sociales y psicológicos que determinan el aprendizaje de una lengua materna) y cómo se enseña la lengua materna (procesos pedagógicos), a diferencia de las técnicas utilizadas en la enseñanza de una lengua no materna.

La adquisición de la lengua materna constituye uno de los temas fundamentales de la psicolingüística. Varias son las teorías que han intentado arrojar luz sobre el prodigioso proceso de adquisición de la lengua materna. Las analizamos:

- La teoría conductista: defendida por Skinner, en los años 50, concibe el proceso de adquisición de la lengua materna como fruto de la imitación y el reforzamiento. Los niños aprendían copiando y repitiendo las emisiones lingüísticas de los adultos. Se interpreta así la adquisición, a partir de una concepción behaviorista, como un fenómeno de "formación de hábitos lingüísticos", más que de un proceso de "maduración" del individuo.

- La teoría innatista: se fundamenta en la teoría generativa de Chomsky a partir de los años 60, configurándose como una

alternativa a la propuesta anterior. Debido a la capacidad de los niños para emitir realizaciones lingüísticas que nunca antes habían escuchado, Chomsky argumentó que eran resultado de la existencia de un dispositivo innato, de tipo fisiológico cerebral, para la adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device*: LAD). Partiendo de la base de que nacemos con este dispositivo, los niños a la vez que van escuchando muestras de habla van realizando hipótesis sobre cómo es esa lengua y van mejorando su habla por medio de correcciones de los que le rodean. Para que los niños aprendan a hablar necesariamente deben estar rodeados de gente:

– *Input*: datos lingüísticos de entrada o "aducto", lo que escucha el niño.

– *Output:* datos lingüísticos de salida o "educto", lo que llega a pronunciar el niño.

– Los enfoques cognitivos y social: conciben el proceso de adquisición de una lengua materna desde un punto de vista más amplio, teniendo en cuenta el contexto global de desarrollo intelectual del niño, en el que intervienen tanto factores sociales como biológicos o cognitivos que influyen sobre la habilidad lingüística y viceversa. Estos enfoques son los más aceptados en la actualidad.

2. El aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. El aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas constituye probablemente el área temática que más influyó en la configuración de la lingüística aplicada a mediados del siglo XX tal y como hoy en día la concebimos. Se estudian tanto los fenómenos de adquisición de segundas lenguas (desde una perspectiva psicolingüística) y los procesos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (desde una perspectiva lingüística, psicolingüística, sociolíngüística y pedagógica).

3. La traducción e interpretación. La traducción se ha dado desde siempre por la necesidad de saber lo que han dicho otras personas. La traducción es consustancial con la diversidad lingüística. La lingüística ha

prestado mucha atención a la traducción desde hace siglos. Pero la traducción es un ámbito interdisciplinar, no implica sólo el conocimiento lingüístico de un texto, sino también el conocimiento de las dos culturas (origen y destino), dos maneras distintas de conocer el mundo.

En la traducción, se suele hablar de lengua origen o de partida, y de lengua meta o de llegada. Existen distintas modalidades de traducción. La traducción es una actividad que se centra en la lengua escrita, mientras que la interpretación se centra en el discurso oral, por lo que es generalmente más libre. La interpretación puede ser consecutiva (con pausas) o simultánea (al mismo tiempo). La traducción y la interpretación son dos actividades diferentes, que necesitan de distintas destrezas. Por lo que se puede ser un traductor muy bueno, pero un pésimo intérprete o viceversa.

Se puede diferenciar también ente: traducción inversa (de la lengua materna a la lengua extranjera) y la traducción directa (de la lengua extranjera a la lengua materna).

La traducción ha adquirido una nueva perspectiva con la introducción de elementos informáticos, dando origen a la traducción asistida por ordenador.

4. La lexicografía y la terminología. La lexicografía consiste en el arte de elaborar diccionarios. También el ámbito de la informática ha tenido su particular repercusión en la lexicografía y en la terminología (elaboración de diccionarios de términos pertenecientes a campos profesionales específicos). Igualmente, se ha replanteado el papel del diccionario en el aprendizaje de una segunda lengua.

5. La política y la planificación lingüísticas. El propósito de la lingüística aplicada en el ámbito de la política y la planificación lingüística supone un intento por ajustar situaciones de desequilibrio que pueden llegar a poner en peligro la supervivencia o el estatus de una lengua.

6. El tratamiento de las patologías del lenguaje. La psicología, psicolingüística, la neurolingüística y la pedagogía se encargan del estudio y el tratamiento de la pérdida total o parcial de la capacidad lingüística. Algunas patologías lingüísticas son: afasia (pérdida de las habilidades

comunicativas, expresivas y comprensivas, previamente aprendidas), dislexia (incapacidad de leer y escribir correctamente); trastornos de la pronunciación; trastornos de la fluidez expresiva como la tartamudez; la sordera; etc.

7. La lingüística informática o computacional. Su objetivo es incorporar en los ordenadores las habilidades en el manejo del lenguaje natural humano y facilitar el tratamiento informatizado de las lenguas y su estudio: herramientas de ayuda a la escritura; herramientas de ayuda a la traducción; sistemas de gestión documental; aplicaciones didácticas para la enseñanza de idiomas; aplicaciones de las tecnologías del habla, etc. Esta es una de las ramas de la lingüística aplicada con mejores perspectivas de futuro.

8. Otras Aplicaciones Lingüísticas. En el ámbito jurídico se encuentra la lingüística forense o lingüística jurídica, que permiten establecer dictámenes relativos al uso de las lenguas mediante análisis lingüísticos para determinar la validez de pruebas incriminatorias de carácter lingüístico, tanto orales como escritas.

En el ámbito social y político, se lleva a cabo desde la lingüística aplicada un análisis del discurso público político y publicitario, que tiene mucho que ver con los tradicionales estudios sobre retórica, a la hora de proporcionar instrumentos, no sólo lingüísticos, para la consecución de determinados objetivos

La consolidación de la lingüística aplicada como un ámbito científico ha sido progresiva a lo largo de estos últimos 50 años. No obstante, sigue existiendo un cierto desconocimiento, indiferencia y, en algunos casos, menosprecio, respecto de los objetivos de la lingüística aplicada. Muy posiblemente, esto haya sido motivado, en cierto modo, por la dificultad de la lingüística aplicada a la hora de establecer una clara definición y fijación de sus coordenadas de estudio (objetivos y metodología).

6. CONCLUSIONES

La utilidad de la lingüística para la pedagogía de la lengua extranjera es un debate que ha involucrado a varias generaciones de lingüistas.

Comprende parte de las tradiciones pasadas del campo, sus tendencias presentes y direcciones futuras que forman un continuo que describe el desarrollo y el cambio en la lingüística aplicada. Es un debate que puede ubicarse en cada extremo del continuo y uno en el que la retórica utilizada, así como algunos de sus principales proveedores, parecen haber evolucionado poco con el tiempo.

Hay, al menos, dos cuestiones que pueden haber prolongado el argumento de la lingüística en la lingüística aplicada y ninguna está directamente relacionada con el debate académico. El primero se refiere al estatus institucional de la lingüística aplicada dentro de la jerarquía académica. Claire Kramsch (2000) señala que "existe cierta confusión sobre la respetabilidad académica de un campo que a menudo se considera que tiene que ver exclusivamente con la enseñanza, no con la investigación" (p. 319).

Claire Kramsch (2000) enmarca su discusión dentro de un contexto estadounidense, pero ciertamente hay resonancias de tal postura en las instituciones académicas británicas y españolas (BAAL, AILA). Estas asociaciones parecen ser reticentes a afirmar abiertamente que la aplicación más común de la investigación en el campo de la lingüística aplicada es la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Otro problema que se engendra es que en el campo de la lingüística aplicada se habla con múltiples voces dependiendo de si la formación original de uno fue en lingüística, antropología, psicología, sociología, educación o literatura. Así, las voces citadas con más frecuencia en la lingüística aplicada llevan consigo una autoridad que determina las orientaciones presentes y las direcciones futuras en el campo.

La lingüística aplicada se genera a partir de los fructíferos logros de la enseñanza de idiomas y se convierte en una ciencia independiente. Su aparición no puede separarse de las necesidades reales de la enseñanza de idiomas puesto que el campo de investigación inicial de la lingüística aplicada es también la enseñanza de idiomas.

La fortaleza de este estudio es el hecho de que organiza las perspectivas de investigación históricas y actuales de la disciplina de manera que se clasifican en familias genéricas y generacionales de forma ordenada.

Esto arroja luz sobre los caminos o el desarrollo que ha seguido el campo de la lingüística aplicada desde sus humildes comienzos hasta la práctica actual de la disciplina.

Con el desarrollo continuo de la sociedad y de la ciencia y la tecnología, la renovación de las teorías lingüísticas y el avance de los estudios interdisciplinarios, el alcance de la investigación en lingüística aplicada se ha ido ampliando y su definición se ha extendido desde la simple enseñanza de idiomas a todos los aspectos de la vida cotidiana relacionados con el uso del lenguaje.

Sin embargo, la enseñanza de idiomas sigue siendo el foco de investigación más importante y el núcleo de la lingüística aplicada, y también la dirección de desarrollo a largo plazo de la lingüística. Maestros y profesores deben establecer un sistema de enseñanza integral de acuerdo con los objetivos de enseñanza en el aula.

En el proceso de enseñanza en el aula, no solo los docentes necesitan una guía integral para controlar el ritmo de la enseñanza, sino que también los estudiantes deben cooperar activamente con el proceso del aula de los docentes y participar activamente en el aprendizaje en el aula. Además, los profesores deben comunicarse con los estudiantes a tiempo, comprender los problemas existentes en la práctica diaria, hacer un análisis integral de la práctica de los estudiantes y ajustar racionalmente las estrategias de enseñanza de acuerdo con los resultados del análisis.

Por lo tanto, debemos combinar la teoría de la lingüística aplicada con la práctica en el proceso de enseñanza en el aula para cultivar talentos sociales, que también es el propósito de la enseñanza de idiomas. Por supuesto no importa el modo de desarrollo, sino que es necesario no ignorar el principio básico del lenguaje en sí. Sobre la base de la mejora de la enseñanza, el objetivo final de la enseñanza de idiomas es transferir mejor el conocimiento a los estudiantes y permitirles aprenderlo y usarlo.

7. REFERENCIAS

Block, D. (2017). Political Economy in Applied Linguistics Research. *Language Teaching*, 50, 32-64.

Bygate, M. (2004). Some current trends in applied linguistics: Towards a generic view. *AILA Review*, 17, 6-22.

Chandlin, C. & Sarangi, S. (2004). Making applied linguistics matter. *Journal of Applied Linguistics*, □, 1-8.

Charalambous, P, Charalambous, C. & Rampton, B. (2015). De-Securitizing Turkish: Teahcing the Language of a Former Enemy and Intercultural Language Education. *Applied Linguistics*, 38.

Cruz, I.; C. Santamaría; C. Tejedor y C. Valero (eds.) (2001). *La lingüística aplicada a finales del s. XX. Ensayos y propuestas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Davies, A. & Elder, C. (2004). *Applied linguistics: Subject to discipline?* Malden, MA: Blackwell.

De Beaugrande, R. (1997). Theory and practice in applied linguistics: Disconnection, conflict or dialectic. *Applied Linguistics*, □*8*, 279-313.

De Bot, K. (2000). Psycholinguistics in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, □□, 224-237.

Ehlers-Zavala, F., Ellis, S. & McCartney, E. (2015). Applied Linguistics and Primary School Teaching. *Language Policy*, □□, 78-89.

Evert, A. (2013). *Research traditions in applied linguistics*. Switzerland: Springer International Publishing.

Fernández Pérez, M. (coord.) (1996). *Avances en lingüística aplicada*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Fernández-Barrientos Martín, J. y Wallhead, C. (coords.) (1995). *Temas de lingüística aplicada*. Granada: Universidad de Granada.

Gunnarsson, B. (2006). *Applied Linguistics*. Amsterdam: John Benjamin Publications Company.

Jalilifar, A. (2017). Thematicity in Applied Linguistics Textbooks. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, □, 15-36.

Kaplan, R.B. & Grabe, W. (2000). Applied linguistics and the Annual Review of Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, □□, 3-17.

Kramsch, C. (2000). Second language acquisition, applied linguistics, and the teaching of foreign languages. *The Modern Language Journa*l, *8*□, 311-326.

Lightbrown, P.S. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, □, 431-462.

Mateo Martínez, J. (1999). *La enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras.* Alicante: Universidad de Alicante, Secretariado de Publicaciones.

Mitchell, R. (2000). Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, □, 281-303.

Mitchell, C.B. & Vidal, K.E. (2000). Weighing the ways of the flow: Twentieth century language instruction. *The Modern Language Journal*, *8*□, 26-38.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Otal, J.L.; I. Fortanet y V. Codina (eds.) (1997). *Estudios de lingüística aplicada*. Castellón: Universidad Jaume I.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas.* Publicaciones de la Universidad de Alicante: San Vicente del Raspeig.

Payrató, L. (1996). *De professió, llingüista: panorama de la llingüística aplicada.* Barcelona: Empúries.

Richards, J.C.; J. Platt y H. Platt (eds.) (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal, Barcelona, Ariel.

Schmitt, N. & Celce-Murcia, R. (2002). *Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.

Spolsky. B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, □, 157-169.

Vez Jeremías, J.M. (1984). *Claves para la lingüística aplicada*. Málaga: Ágora.

Vidal Beneyto, J.(dir.) (1991). *Las industrias de la lengua.* Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide.

Widdowson, H.G. (2000). On the limitations of linguistics applied. *Applied Linguistics*, □, 3-25.

BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS DENTRO DEL ÁMBITO BILINGÜE

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad Internacional de La Rioja

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa San Javier

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, con el advenimiento de la globalización, el mundo ha sido testigo de numerosas variaciones geográficas, socioeconómicas y socioculturales, que han tenido enormes implicaciones en la forma en que las personas viven, se comunican, viajan y se entretienen en todo el mundo. Naturalmente, este gran fenómeno también ha influido fuertemente en el campo educativo implicando cambios en la forma en que las personas leen, escriben, estudian idiomas, buscan información y abordan el conocimiento. En otras palabras, la globalización ha reformado los procesos educativos y de aprendizaje. Por lo tanto, considerando que las sociedades son más multiculturales y multilingües que nunca, instituciones educativas como el Consejo de Europa diseñaron documentos oficiales para establecer las pautas para el aprendizaje de una lengua extranjera, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL). Además, surgieron nuevos enfoques y métodos pedagógicos para ajustar los procesos educativos a los nuevos escenarios socioculturales. Este es el caso de los dos enfoques principales que se tratarán en este trabajo: la instrucción AICLE y el Aprendizaje y la Enseñanza Basados en Tareas.

Hoy en día, las instituciones educativas tienen que adaptar sus planes de estudio a las necesidades sociales actuales del siglo XXI, en el que el dominio de varios idiomas y la adquisición de competencias clave aplicables en contextos del mundo real son una necesidad. En efecto, los

agentes educativos deben asegurar la provisión de una formación integral para convertir a los jóvenes estudiantes de lengua extranjera en ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo globalizado. Por lo tanto, fomentar el desarrollo de habilidades prácticas de los estudiantes de L2 en contextos de aprendizaje auténticos requiere implementar estrategias dinámicas e innovadoras. Por esa razón, tanto CLIL como la instrucción basada en tareas ganaron un gran impulso en los contextos educativos. Según Nunan (2004), la influencia de TBLT en la formulación de políticas educativas y su combinación con la enseñanza del inglés lo convirtieron en la piedra angular de muchos centros educativos.

En cuanto a la instrucción AICLE, durante la última década cada vez más instituciones educativas se están adhiriendo a la implementación de currículos bilingües. En consecuencia, la relevancia de ambas perspectivas educativas las convirtió en objeto de estudio común de numerosos autores durante las décadas anteriores, pero la mayoría de estos estudios se orientaron hacia un análisis aislado de ambos enfoques. Sobre esta base, el análisis de las posibilidades pedagógicas de emplear el enfoque basado en tareas dentro de entornos AICLE debería ser una prioridad máxima para investigadores y profesores bilingües.

A lo largo de las últimas décadas, muchos expertos han estudiado las posibilidades pedagógicas de implementar CLIL y TBLT en la educación, pero aún existen muchas líneas de estudio relacionadas con ellos que deben abordarse desde una perspectiva más amplia para proporcionar una visión más profunda de ambos enfoques pedagógicos.

Así, este estudio pretende cubrir las siguientes características relacionadas con la implementación de TBLT en áreas bilingües. En primer lugar, este estudio tiene como objetivo profundizar en los posibles beneficios y desventajas de usar tareas en entornos AICLE, ya que sus principios están estrechamente relacionados. De hecho, establecer relaciones entre ambos enfoques y construir una visión más integral de los mismos podría ser útil para promover la integración entre diversas áreas temáticas y temáticas. En segundo lugar, la mayor parte de la literatura que trata sobre los fundamentos de CLIL y TBLT es puramente teórica y, a veces, carece de utilidad práctica para los profesores bilingües. Por lo tanto, en este trabajo también se analizarán ambos enfoques de aprendizaje desde

un punto de vista práctico para proporcionar a los educadores CLIL una variedad de estrategias de aprendizaje, técnicas de instrucción y procedimientos de clase en relación con el diseño de tareas.

2. OBJETIVOS

Aunque este artículo tiene una base teórica sólida, una parte importante de esta investigación estará dirigida a realizar una reflexión intensiva sobre las posibilidades prácticas de implementar tareas en entornos AICLE. Por tanto, con el fin de optimizar el proceso de diseño de tareas CLIL se llevará a cabo un examen profundo de la funcionalidad de varias herramientas específicas, incluyendo la pirámide CLIL, algunas plantillas de planificación de tareas o el TBLT, entre otras. Además, estos instrumentos se tomarán como referencia para crear un modelo de plantilla más elaborado, destinado a ser utilizado para el diseño de tareas por parte de docentes bilingües. Por último, la descripción de esta versión ampliada de la plantilla se contextualizará e ilustrará dentro de una secuencia real de tareas CLIL, con el fin de analizar los componentes de esta herramienta y discutir su utilidad desde un punto de vista práctico. Entre los objetivos específicos, podemos destacar los siguientes:

- Establecer relaciones entre los principios AICLE y la Enseñanza y el Aprendizaje Basados en Tareas.
- Investigar los beneficios pedagógicos del empleo de tareas en la enseñanza bilingüe.
- Profundizar en los recursos y herramientas prácticas destinadas a la planificación de tareas AICLE.
- Mejorar las herramientas prácticas existentes para el diseño de tareas en entornos bilingües con el fin de proporcionar instrumentos más completos y detallados.

3. METODOLOGÍA

3.1. El enfoque CLIL los principios de la educación bilingüe

CLIL se refiere a un enfoque dual de la educación bilingüe en el que se utiliza una lengua objetivo (TL) como medio para enseñar y aprender contenido no lingüístico. Como aprender un idioma no es el objetivo, AICLE fomenta la adquisición de L2 y luego se centra más en el desarrollo de la fluidez que en la precisión. De hecho, la fluidez se adquiere a través de contextos comunicativos en los que los aprendices tienen propósitos diversos. Dado que AICLE tiene un enfoque orientado a la acción y a la tarea, los profesores deben utilizar métodos de enseñanza diversificados y auténticos para motivar a los alumnos. Según Tardieu y Doltisky (2012). "El MCER ofrece una visión del aprendizaje de idiomas que mejora la dimensión social del individuo a través de un enfoque basado en la acción en el que la comunicación humana no debe limitarse a una actuación en una situación dada" (p. 2).

La Comisión Europea de las Lenguas estableció los siguientes objetivos generales de AICLE en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL, 2001): permitir a los alumnos ampliar sus conocimientos sobre una materia; mejorar las habilidades de los estudiantes en un idioma extranjero; dar a los alumnos una perspectiva intercultural de la materia, estimulando así su interés y formando nuevas actitudes hacia otras culturas.

Aunque las fortalezas y el potencial educativo de AICLE se han documentado ampliamente desde un punto de vista teórico, había muy pocos recursos prácticos. Los profesores necesitan pautas metodológicas claras para cumplir con la naturaleza de doble enfoque de AICLE para integrar con éxito el contenido y el lenguaje. En este contexto de falta de orientación práctica, Coyle ideó un marco teórico pero flexible que consta de 4 principios básicos interrelacionados de AICLE: contenido, cognición, comunicación y cultura. El Marco de las 4C es una guía práctica basada en el Enfoque de Plurilfabetización y tiene como objetivo fortalecer la comprensión conceptual del alumno. Este enfoque defiende el ideal de que al integrar el aprendizaje en un sentido holístico podemos tener un impacto en todos los idiomas, incluida la lengua materna y las

lenguas extranjeras. Por lo tanto, los profesores CLIL, los escritores de libros de texto y los desarrolladores de materiales pueden utilizarlo como referencia para diseñar materiales de calidad, ricos y auténticos destinados a enseñar contenidos a través del lenguaje (Coyle, 2007, 2010).

A continuación, se enumeran y se definen brevemente los componentes principales del Marco de las 4C de Coyle:

- El contenido no solo se centra en el conocimiento y las habilidades, sino que también se refiere a cómo los alumnos construyen su propio aprendizaje personalizado a través de estrategias y la comprensión de la forma en que desarrollan sus habilidades. Otro aspecto clave es la progresión hacia un modelo transversal porque los estudiantes establecerán relaciones entre materias y temas diversos.

- La cognición está estrechamente relacionada con las habilidades de pensamiento que fueron estudiadas y clasificadas en la Taxonomía de Bloom en "Habilidades de pensamiento de orden inferior y de orden superior". En el diseño y la implementación de CLIL, se deben tener en cuenta las habilidades de pensamiento de nuestros alumnos para garantizar que puedan realizar actividades con éxito y proporcionar andamiaje y apoyo si es necesario.

- La comunicación es primordial cuando se aprende contenido a través de una lengua extranjera, ya que los alumnos tienen que interpretar y reconstruir el contenido y los significados en contextos de aprendizaje específicos. Además, dado que la entrada del idioma debe ser auténtica y rica, las habilidades de negociación y trabajo en equipo son necesarias para comprender los contenidos.

- La cultura puede verse como la combinación de la conciencia, la identidad y la ciudadanía de "uno mismo y del otro" hacia una comprensión global e intercultural. La conciencia intercultural es uno de los pilares de AICLE y la cultura está conectada

con la creación de comunidades de aprendizaje en todo el mundo a través de medios digitales.

Finalmente, cabe señalar que para implementar el Marco de las 4C en AICLE, los cuatro bloques deben integrarse desde una perspectiva holística y centrarse en sus vínculos. No pueden funcionar de forma aislada ya que se interrelacionan entre sí. Además, el enfoque multifacético CLIL requiere una estrecha colaboración entre los profesores de contenido y los profesores de idiomas para establecer vínculos curriculares entre las diversas áreas temáticas y diseñar e implementar medidas de enseñanza y aprendizaje en la misma dirección.

3.2. El Aprendizaje y la Enseñanza Basados en Tareas

Para empezar, es necesario profundizar en el significado del término "tarea" y analizar sus principales constituyentes y características. El concepto de tarea ha sido definido en múltiples ocasiones por numerosos autores, quienes lo han adoptado desde diversas perspectivas. Sin embargo, también han llegado a un consenso sobre numerosas características comunes de la naturaleza de las tareas. El MCER (2001) definió una tarea "como cualquier acción intencionada considerada por un individuo como necesaria para lograr un resultado determinado en el contexto de un problema a resolver, una obligación a cumplir o un objetivo a lograr" (p. 10).

Para empezar, Prabhu describió las tareas como actividades que requieren que los estudiantes utilicen la información que se les proporciona para llegar a un resultado por medio de procesos de pensamiento. Los docentes tienen que ser capaces de controlar, organizar y hacer ajustes en ese proceso. Además, agregó que los enfoques TBLT son ideales para practicar LE, ya que las tareas tienen objetivos específicos y la L2 se utiliza como medio para lograrlos y la participación total de los estudiantes en la finalización de la tarea hace que aprendan la LM de manera inconsciente. De manera similar, Willis y Willis señalaron la diferencia entre tareas y ejercicios gramaticales, debido al hecho de que en las tareas los alumnos pueden hacer uso de una amplia gama de estructuras lingüísticas, que no se especifican ni proporcionan de antemano, para

lograr el resultado de la tarea. También sostuvieron la eficacia de la enseñanza de una LE mediante la realización de tareas reales en las que se debe utilizar un lenguaje real (Willis y Willis, 2007).

Según Nunan (2004), una tarea pedagógica es una

> pieza de trabajo en el aula que involucra a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en el idioma objetivo mientras su atención se enfoca en movilizar su conocimiento gramatical para expresar significado, y en el cual la intención es transmitir significado en lugar de manipular la forma" (p. 4).

Shekan estableció los siguientes cinco fundamentos de tareas: el significado es una prioridad; los aprendices no reciben significado de otras personas solo para repetirlo; las tareas están relacionadas con experiencias laborales reales; completar una tarea tiene que ser un proceso significativo; el resultado de la tarea es el elemento central para la evaluación de la tarea.

Lee (2000) estableció la siguiente definición doble de una tarea: "Una actividad o ejercicio en el salón de clases que tiene un objetivo alcanzable solo mediante la interacción entre los participantes, un mecanismo para estructurar y secuenciar la interacción y un enfoque en el intercambio de significado" (p. 32).

Según Ellis (2003), una tarea pedagógica es un plan de trabajo que requiere que los alumnos procesen el lenguaje pragmáticamente para lograr un resultado que pueda evaluarse en términos de si se ha transmitido el contenido proposicional correcto o apropiado" (p. 16). También sugirió que cualquier curso basado en tareas involucra las siguientes variables: la naturaleza de la entrada de la tarea, la forma en que se proporciona la información a los estudiantes, tanto las demandas cognitivas como el discurso necesario para realizar la tarea y el producto esperado de la tarea.

Además, Ellis (2003) articuló las principales características de una tarea: una tarea es un plan de trabajo; una tarea se centra en el significado; una tarea está diseñada para usar el lenguaje en procesos del mundo real; una tarea puede implicar cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas;

una tarea involucra procesos cognitivos; una tarea tiene un resultado comunicativo claramente definido.

En su trabajo "Integrando el enfoque basado en tareas para la enseñanza AICLE", Tardieu y Doltisky (2012) describieron a los estudiantes de idiomas como agentes sociales en una perspectiva comunicativa social. Citaron el MCER para describir a los usuarios y aprendices de idiomas como "miembros de la sociedad que tienen tareas (no exclusivamente relacionadas con el idioma) para lograr un conjunto determinado de circunstancias en un entorno específico y dentro de un campo de acción particular" (MCER, 2001, p. 9, en Tardieu y Doltisky, 2012, p. 7).

TBLT se basa en el concepto de aprendizaje experiencial, porque requiere la participación de los estudiantes para aprender haciendo y las experiencias personales de los estudiantes se utilizan como puntos de partida. Según Nunan (2004), el crecimiento intelectual de los estudiantes requiere que se involucren y reflexionen sobre secuencias de tareas. Al describir la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb, Nunan afirma que: "(…) los aprendices pasan de lo que ya saben y pueden acometer la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades. Lo hacen por experiencia inmediata, y luego van más allá de la experiencia inmediata a través de un proceso de reflexión y transformación" (Nunan, 2004, p. 12).

A lo largo de sus diversos estudios lingüísticos, Kohonen enfatizó la relación entre las ideas de centrarse en el alumno y la autonomía con el concepto de aprendizaje experiencial. Además, estableció el modelo para TBLT mediante el desarrollo de un modelo articulado con principios de acción que deben tenerse en cuenta para aplicar el aprendizaje experiencial. Nunan (2004, p. 12) resumió esta lista de preceptos de la siguiente manera:

- Fomentar la transformación del conocimiento dentro del alumno en lugar de la transmisión del conocimiento del profesor al alumno.

- Animar al alumno a participar activamente en pequeños grupos colaborativos.

- Adoptar una actitud holística hacia el tema en lugar de una actitud estática, atomista y jerárquica.
- Enfatizar el proceso más que el producto, aprender a aprender, auto-indagación, habilidades sociales y de comunicación.
- Fomentar el aprendizaje autodirigido en lugar del dirigido por el maestro.
- Promover la motivación intrínseca más que la extrínseca.

4. RESULTADOS

Según Lee (2000), el objetivo de una tarea debe alcanzarse mediante la interacción entre los participantes de forma estructurada y secuenciada. De hecho, necesitan centrarse en el intercambio de significados. Willis se centró en el propósito comunicativo del uso de una LE y señaló que una tarea comunicativa provoca un resultado a través del intercambio de significados (Willis, 1996). De manera similar, Meyer (2010) opina que cuando los estudiantes de idiomas se involucran en tareas comunicativas significativas y tratan de transmitir mensajes para lograr un objetivo, desarrollan sus habilidades comunicativas y lingüísticas de una manera más rica. De hecho, Swain reconoció que los estudiantes encuentran y resuelven problemas lingüísticos, especialmente cuando se enfrentan a experiencias de resolución de problemas y desarrollo de conocimientos. Luego, los estudiantes de LE tienen la oportunidad de hacer uso del lenguaje auténtico con un propósito y poner en práctica estrategias de comunicación mientras realizan tareas. En otras palabras, pueden experimentar con el idioma de destino en contextos reales y comunicativos.

Baharun y sus compañeros de trabajo de la Universidad de Malasia investigaron las relaciones entre TBLT y el desarrollo de habilidades orales de los estudiantes de EFL. En su estudio, investigaron las interacciones entre los estudiantes al desarrollar diferentes tipos de tareas de comunicación. También examinaron qué tipos de tareas son más adecuadas para promover interacciones ricas y significativas entre los alumnos, con el fin de producir lenguaje de forma colaborativa. Según ellos, "ciertos tipos de tareas alientan a los alumnos a interactuar más, por lo tanto,

participan en episodios de interacción negociada y resultados modificados" (Baharun et al, 2016, p. 571).

El principal objetivo de su estudio fue establecer relaciones entre las tareas comunicativas y las características de los discursos orales de los estudiantes de LE. Para ello, analizaron las interacciones de los estudiantes al realizar tareas de rompecabezas y toma de decisiones. Encontraron que ambos tipos de tareas desencadenaban interacciones entre los participantes al pedir explicaciones o aclaraciones para generar significados de manera conjunta. Sin embargo, en las tareas de toma de decisiones la cantidad e intensidad de negociación fue superior en comparación con las tareas de rompecabezas. Debido a ese mayor nivel de negociación y colaboración, los alumnos crearon ideas más complejas.

Aunque la gran mayoría de las implicaciones pedagógicas de TBLT están vinculadas a la mejora de las habilidades orales en el idioma de destino, no debemos olvidar que las tareas podrían aplicarse con éxito en las aulas de EFL para permitir que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura y escritura. Según Panavelil (2015), un enfoque TBLT ofrece a los estudiantes de LE un entorno de aprendizaje libre, relajado y creativo que es ideal para superar sus problemas y temores cuando intentan escribir en inglés.

Panavelil (2015) declara que

> Es un enfoque que ofrece a los estudiantes el material que tienen para involucrarse activamente en el proceso de su aprendizaje, permitiéndoles explorar sus ideas libremente y usar sus propias palabras sin preocuparse por los errores en la gramática, el vocabulario y otros aspectos mecánicos de escribiendo (p. 116).

El autor también explica cómo se podrían aplicar los pasos del proceso de las tres etapas de Willis a la hora de trabajar las habilidades de escritura con los estudiantes o al convertir la lectura de un texto en una tarea.

Dave y Jane Willis (2007) clasificaron las tareas destinadas a que los estudiantes mejoren sus habilidades de lectura y escritura de lengua extranjera (LE) en las siguientes categorías:

- Listado de tareas, que incluyen lluvia de ideas y búsqueda de hechos.

- Ordenar y clasificar, como secuenciar, jerarquizar y clasificar.
- Tareas de emparejamiento, por ejemplo, emparejar descripciones con imágenes.
- Comparar tareas, para encontrar similitudes y diferencias.
- Tareas de resolución de problemas, disponiendo situaciones de la vida real o contextos de estudio de casos.
- Proyectos y tareas creativas, por ejemplo, crear un periódico de clase o hacer una encuesta.
- Compartir experiencias personales, como contar historias o narrar anécdotas.

El uso de la lengua materna (MT) en las aulas de ELT siempre ha sido un tema controvertido que ha provocado el choque de dos líneas de pensamiento opuestas. En su artículo "Uso de la lengua materna en el modelo de enseñanza de idiomas basado en tareas", Viet-Hung (2012) analizó ambos puntos de vista enfrentados. Por un lado, los partidarios de un enfoque monolingüe para la enseñanza de la LE sostienen que su plan de estudios debe enseñarse completamente a través del idioma de destino, ya que, si se usa L1 en la enseñanza de la LE, existe un alto riesgo de que los estudiantes se vuelvan dependientes de su MT y tendrá un dominio limitado de la L2.

Según Viet-Hung (2012), "evitar la L1 o cualquier otro idioma podría derivar de la creencia de que otros idiomas son un obstáculo para el aprendizaje de lenguas extranjeras" (p. 25). Por otro lado, numerosos investigadores han mostrado su desacuerdo con el enfoque monolingüe para enseñar una LE, ya que los estudiantes necesitan adquirir L2 en un ambiente de aprendizaje no amenazante. Por lo tanto, la MT podría usarse hasta cierto punto para guiar a los estudiantes de LE.

5. DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que AICLE se centra en la fusión de diferentes contenidos, estrategias y lenguajes, la integración tiene que ser un principio

básico en su planificación e implementación. De hecho, CLIL podría definirse como una red de conexiones entre las diferentes materias, temas, lenguajes y proyectos. Además, todas las nuevas habilidades y alfabetizaciones que los ciudadanos del siglo XXI necesitan adquirir para vivir en sociedades altamente complejas e interrelacionadas no se pueden enseñar y aprender en áreas de contenido aisladas. Por lo tanto, los currículos de todas las áreas de aprendizaje deben combinarse para desarrollar enfoques holísticos de aprendizaje y enseñanza. La integración debe implementarse a través de conexiones transversales entre materias, temas y subtemas diversos, pero especialmente en el campo AICLE, donde el desarrollo de plurialfabetizaciones relacionadas con las materias tiene como objetivo emplear la L2 para expresar conocimientos y contenidos. En este sentido, la interactividad juega un papel fundamental a la hora de plantear experiencias de aprendizaje significativas en las que los alumnos se enfrentan a problemas reales o cuestiones complejas que les obligan a aplicar sus conocimientos y emplear todos los recursos a su alcance para resolverlos creando productos reales.

El enfoque TBLT es adecuado para garantizar una transición exitosa de una planificación curricular AICLE integrada a su implementación, ya que las experiencias basadas en tareas establecen contextos ideales para desarrollar el aprendizaje integrado de una manera natural e inconsciente. Según Nunan (2004), el aprendizaje experiencial es uno de los principios fundamentales de la instrucción TBLT y CLIL, ya que el aprendizaje significativo y el crecimiento intelectual se logran cuando los estudiantes están realmente comprometidos con las experiencias de aprendizaje. Luego, los alumnos mejoran un conocimiento más profundo del contenido, pero también desarrollan habilidades de autorregulación porque al realizar tareas deben monitorear su propio proceso de aprendizaje (Nunan, 2004).

En cuanto a San Isidro (2017), la instrucción basada en tareas facilita la alineación del diseño curricular y su implementación en entornos CLIL, lo que lleva a resultados creativos. Sin embargo, los docentes bilingües deben proporcionar información preparatoria y de andamiaje mediante tareas previas y microtareas para garantizar que los alumnos puedan realizar la tarea final. Además, la programación de experiencias basadas en

tareas permite diferentes niveles de desempeño en grupos de habilidades mixtas y, por lo tanto, atiende a los diversos estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (San Isidro, 2017). Al diseñar tareas, se puede tener en cuenta una variedad de niveles intelectuales de desafío gracias a su naturaleza flexible y de resolución de problemas. De hecho, las tareas hacen que el aprendizaje sea más atractivo al desafiar a los alumnos a resolver problemas o responder preguntas significativas. Asimismo, Jensen (1998) enfatizó la necesidad de los estudiantes de desarrollar HOTS en contextos de aprendizaje ricos y significativos desde el punto de vista cognitivo. En ese sentido, formuló los siguientes factores clave para asegurar el aprendizaje significativo y la adquisición de contenidos por parte de los estudiantes.

Tal y como se ha tratado dentro del marco teórico, la integración en CLIL se puede realizar a través del Framework 4Cs de Coyle. De hecho, Meyer empleó este marco como referencia para generar la Pirámide CLIL, que es un enfoque sistemático y probado destinado que planificar e implementar tareas orientadas a CLIL. La Pirámide CLIL es una herramienta práctica diseñada para ayudar a los profesores CLIL a programar lecciones y unidades y adaptar materiales proporcionándoles plantillas. Aunque la integración del contenido y el lenguaje es la base de la instrucción AICLE, es esencial tener en cuenta que es extremadamente difícil integrar todos los principios y estrategias de calidad en una sola tarea o lección. Por lo tanto, cuando se diseñan tareas, es necesario incorporarlas de manera secuencial organizando las tareas en torno a un tema o unidad central.

Meyer también desarrolló un modelo de plantilla diseñado para guiar el proceso de diseño de tareas CLIL. En sus palabras: "Para ayudar a los estudiantes y profesores a planificar sus lecciones con CLIL-Pyramid, hemos desarrollado una plantilla para unidades CLIL" (Meyer, 2010, p. 24). Para aplicar esta práctica herramienta, los diseñadores deben seleccionar un tema principal o una pregunta impulsora como punto de partida para estructurar los subtemas a su alrededor. Por lo tanto, este tipo de diseño inverso permite establecer relaciones a partir de un tema común. Luego, se desarrolla la interrelación entre temas y subtemas, pero también con respecto a las tareas, las habilidades lingüísticas y de

pensamiento involucradas, así como los medios empleados. En cuanto a la selección de una pregunta central, esta indagación puede ser más general o específica según los propósitos de la tarea. La utilidad de esta herramienta de planificación radica en su sencillez porque los elementos clave relacionados con los subtemas están claramente dispuestos. No obstante, Meyer (2010) destaca que este modelo de plantilla es un recurso flexible que puede ser ajustado por los docentes. Además, los educadores pueden organizar los diversos pasos para el diseño de tareas CLIL de acuerdo con su enfoque y objetivos de aprendizaje.

En el ámbito de la educación AICLE, los docentes siempre han señalado la necesidad de disponer de más materiales de aprendizaje y recursos extra para poder impartir una enseñanza integral y de calidad. Sin embargo, la aplicación de diversos soportes y herramientas destinadas a programar las unidades AICLE de forma estructurada y sistemática es tan relevante e imprescindible como la provisión material. Por lo tanto, las plantillas deben ser la piedra angular en el proceso de diseño de tareas AICLE, ya que son herramientas útiles y adecuadas para alinear las experiencias de aprendizaje con el currículo AICLE y fomentar el aprendizaje integrado entre todas las áreas de aprendizaje.

De hecho, la plantilla de Meyer se ha tomado como referencia para crear una versión más detallada de una plantilla CLIL destinada a diseñar secuencias de experiencias basadas en tareas. En cuanto a la estructura de la secuencia de tareas adaptada, está claramente inspirada en la proporcionada por Meyer porque ambas plantillas contienen varias tareas relacionadas entre sí y diseñadas en torno a un tema principal, no una tarea final. Esta secuencia de tareas marca una progresión entre tareas en cuanto a sus subtemas y contenidos, pero también desde el punto de vista cognitivo y lingüístico. Además, todos los títulos de las tareas son preguntas o consultas que deben ser respondidas o resueltas por los alumnos mediante la realización de las tareas. El nivel de interrelación entre las tareas es alto ya que se planea desarrollarlas como un continuo. Sin embargo, cada uno también podría tratarse de forma independiente y el profesor podría hacer ajustes de acuerdo con las circunstancias de los estudiantes o los objetivos de aprendizaje deseados.

Willis (2016) creó dos estructuras diferentes que contienen las etapas necesarias que deben seguirse al desarrollar e implementar tareas. Por un lado, el primer modelo para el diseño de tareas se basa en la Taxonomía de Bloom porque pretende asegurar la progresión cognitiva en la planificación e implementación de tareas. Separó las siguientes etapas cognitivas, cuyos objetivos están profundamente ligados a la evolución cognitiva (Willis, 2016):

1) La etapa de introducción tiene una función de lluvia de ideas a través de tareas que brindan a los alumnos retroalimentación sobre lo que saben sobre el tema. Existen numerosos tipos de tareas introductorias, como los juegos de lluvia de ideas o la visualización de materiales multimedia.

2) La etapa de investigación fomenta la investigación de los estudiantes sobre un tema en particular para familiarizarse con él. La manipulación también es fundamental dentro de esta etapa porque los estudiantes deben realizar tareas de emparejamiento, clasificación y lectura para descubrir el tema de una manera más profunda.

3) La etapa de consolidación permite que los estudiantes recopilen todos los contenidos que han aprendido y las habilidades que han adquirido, de manera estructurada. A tal efecto, los alumnos hacen uso de organizadores gráficos y mapas mentales para realizar tareas de organización.

4) Los alumnos de la etapa de creación desarrollan habilidades de pensamiento superiores (analizar, evaluar, crear) para generar un producto final, como una presentación digital, una infografía o un video. Por lo tanto, aplican lo aprendido de forma práctica y creativa.

Por otro lado, Willis estableció las siguientes fases lingüísticas para el diseño e implementación de tareas, con el fin de andamiar la adquisición del lenguaje de los estudiantes y garantizar que sean capaces de mantenerse al día con las demandas lingüísticas de las tareas (2013). Dentro del campo de la instrucción AICLE, esta progresión lingüística estructurada es especialmente relevante porque los estudiantes emplean sus habilidades de LE con el propósito de adquirir contenido.

1) La fase de presentación se concibió originalmente para emplear microtareas o pretareas para introducir vocabulario al comienzo de una tarea.

2) La fase de manipulación anima a los estudiantes a manipular el lenguaje de forma práctica hasta que se familiaricen con él.

3) La fase de producción fue concebida como un paso final dedicado a la utilización del lenguaje con fines propositivos y comunicativos. Por lo tanto, los alumnos deben emplear la LE cuando realizan diversas tareas basadas en la comunicación.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, es hora de recapitular y recopilar los principales hallazgos de este artículo para discutir y comprender verdaderamente sus aportes pedagógicos. Antes de comenzar cualquier análisis, es necesario recordar que el objetivo principal fue explorar las similitudes entre los fundamentos de AICLE y las características de la instrucción basada en tareas, para establecer relaciones entre ambos enfoques y evaluar la utilidad de utilizar tareas en entornos bilingües. Además, también es relevante mencionar que este estudio tiene un enfoque práctico, ya que pretende proporcionar una visión funcional de cómo se pueden programar tareas en contextos AICLE. En otras palabras, este trabajo pretende instruir a los profesores AICLE sobre estrategias funcionales y procedimientos de aula para aplicar TBLT, pero también les proporciona herramientas e instrumentos prácticos para diseñar tareas bilingües.

Con respecto a las características de la instrucción CLIL y del TBLT, debe señalarse que establecer conexiones entre ambos enfoques fue un proceso continuo. Esto se debe al hecho de que ambas perspectivas de aprendizaje tienen enfoques holísticos y comparten numerosos principios, como su perspectiva centrada en el estudiante, su enfoque comunicativo, sus contextos de aprendizaje vinculados al mundo real, así como su necesidad de proporcionar a los estudiantes de L2 conocimientos ricos, aportes y materiales auténticos y significativos. Por lo tanto, considerando la naturaleza similar y la utilidad de ambos enfoques de aprendizaje dentro de la instrucción LE, son intrínsecamente

complementarios y su unión podría ser realmente útil para desarrollar una educación integrada entre diversas áreas temáticas. Finalmente, se puede concluir que la implementación de las 4C del Marco de Coyle se puede lograr mediante tareas AICLE contextualizadas y que los seis principios de calidad para la instrucción AICLE se pueden poner en práctica dentro de experiencias basadas en tareas.

En cuanto a los beneficios pedagógicos de llevar a cabo la instrucción bilingüe a través de tareas, este trabajo ha aportado algunas apreciaciones significativas. En primer lugar, las tareas son experiencias de aprendizaje ideales para promover el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas de los estudiantes, al mismo tiempo que las emplean de manera útil cuando trabajan temas AICLE. Esto es especialmente cierto dentro de las secuencias de tareas que realmente permiten abarcar la implementación de las cuatro habilidades.

En segundo lugar, TBLT permite brindar a los estudiantes mucha exposición a aportes ricos y lenguaje auténtico. Además, las tareas bien diseñadas son realmente adecuadas para el andamiaje de las demandas cognitivas y lingüísticas que garantizan la adquisición de los contenidos de la materia y el lenguaje CALP por parte de los niños. Sin embargo, dado que las tareas CLIL se centran en el significado y se insertan en contextos genuinos y reales, también fomentan una adquisición inconsciente de L2 por parte de los estudiantes. En tercer lugar, la naturaleza altamente comunicativa de las tareas dentro de AICLE y la necesidad de interacción oral y escrita en la L2 para realizarlas fomentan el desarrollo del lenguaje BICS en los alumnos. Además, las tareas grupales requieren colaboración y negociación de significados y como consecuencia los estudiantes mejoran sus estrategias de trabajo en equipo.

Por último, a la hora de analizar los instrumentos para el diseño de tareas AICLE, hay que tener en cuenta la escasez de estudios que aporten conocimientos prácticos sobre la aplicación de tareas en contextos de aprendizaje bilingüe. Sin embargo, después de examinar la funcionalidad de varias herramientas y marcos prácticos destinados al diseño de TBLT, se ha demostrado que podrían adaptarse perfectamente para secuenciar tareas bilingües. Este es el caso del Framework TBLT, cuya estructura se ha ajustado con éxito a la planificación de una secuencia

de tareas CLIL. Además, este estudio también pretendía refinar las herramientas prácticas existentes para el diseño de tareas, a fin de proporcionar a los educadores CLIL instrumentos integrales para secuenciar y programar tareas bilingües. Por lo tanto, las estructuras de algunos instrumentos de diseño de tareas, como el modelo CLIL de Meyer se han tomado como referencia para crear una versión de plantilla más detallada y ampliada (Meyer, 2010).

En resumen, a lo largo de este proyecto se ha llevado a cabo un análisis profundo de CLIL y TBLT, con el fin de identificar los beneficios educativos potenciales de combinar ambos enfoques. De hecho, como se ha demostrado tanto desde el punto de vista teórico como práctico, la implementación de experiencias basadas en tareas dentro de los campos bilingües aumenta la calidad y la eficiencia de la instrucción recibida por los estudiantes CLIL.

7. REFERENCIAS

Baharun, H., Mohd Sidek, H. et al. (2016). *Task-based language learning: investigating the dynamics of learners' oral interaction*. IJASOS- International E-journal of Advances in Social Sciences.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL—Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Applied Linguistics. Oxford University Press.

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lee, J. (2000). *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. New York: McGraw-Hill.

Meyer, O. (2010). *Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies*. Madrid: Pulso.

Meyer, O. (2012). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann, & T. Summer, *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*. Heidelberg, Germany: Winter.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Panavelil, A. (2015). Teaching and Learning to Write: Using a Task-based approach in an EFL Class. In Al-Mahrooqi, R., Singh V., Roscoe, A. *Methodologies for Effective Writing Instructionin EFL and ESL Class Rooms Edition*. USA: IGI Global.

San Isidro, X. (2017). *CLIL in a multilingual setting: a longitudinal study on students, familiesand teachers*. Vitoria-Gasteiz: University of the Basque Country.

Swan, M. (2005). *Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction*. Oxford:Applied Linguistics. Oxford University Press.

Tardieu, C. & Dolitsky, M. (2012). Integrating the task-based approach to CLIL teaching. In J. de Dios, *Teaching and Learning English through Bilingual Education.* UK: Cambridge Scholars Publishing.

Viet Hung, N. (2012). *Mother Tongue Use in Task-Based Language Teaching Model*. Canadian Center of Science and Education.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (2016). *A flexible framework for task-based learning: An overview of a task-based framework for language teaching*. revised version of (1996) *A framework for Task-Based Learning.*

IS IT WORTH CORRECTING L2 LEARNERS' WRITTEN ERRORS?

MIGUEL BLÁZQUEZ-CARRETERO
University of the Philippines Diliman

1. INTRODUCTION

Errors are an inextricable part of the L2 writing learning process. Some teachers and learners consider them as an absolutely negative phenomenon that needs avoiding. For others, however, they constitute learning opportunities that help facilitate the learning process. Regardless of the position adopted, all L2 learners commit errors which most teachers correct or provide feedback to. Despite the inevitability of error correction and the common belief of its value in the L2 classroom, why has this practice generated much controversy?

1.1 WHAT DOES THEORY TELL US ABOUT IT?

Central to the debate is the ambiguity of error correction's role in second language acquisition (SLA) and L2 writing alike. The views are contrasting and the results inconsistent. In SLA, the argument on its usefulness stems from the basic problem of whether negative evidence (i.e., what is incorrect in the target language) has any impact on L2 acquisition (Nassaji, 2015). Nativists believe that L1 and L2 acquisition are similar, therefore access to naturalistic comprehensible input is sufficient condition for SLA and explicit knowledge is futile (Krashen, 1982, 1985). Neither do processability theory proponents believe in the utility of correction, stating that "nothing, not frequency of a structure, interaction output, or formal instruction, can alter the course of development." (Polio, 2012: 380). Other viewpoints (i.e., usage-based approaches, skill acquisition theory, sociocultural theory, and the interaction approach) point to fundamental differences between L2 and L1 learning (Doughty

& Williams, 1998: 197) asserting that corrective feedback constitutes a resource in L2 learning environments and is necessary for L2 acquisition (Long, 1996). Polio (2012) cites these four approaches as having postulated the agency of feedback in SLA, as long as L2 learners are attentive and engaged (See Polio, 2012 for an extensive and comprehensive review).

Recent literature on L2 writing reveals a shift in perception towards written production. No longer perceived as a mere consequence of language learning –*learning to write*– (Leki, Cumming, & Silva, 2008), it is deemed an instrument to facilitate learning –*writing to learn*– (Manchón, 2011). Thus, scholarly concern is not limited to determining whether explicit response to L2 writing lapses (written corrective feedback [WCF]) improves writing accuracy. Equally important is whether WCF facilitates L2 writing development (Karim & Nassaji, 2019; Nassaji & Kartchava, 2017).

1.2. Early research on WCF

The genesis of the debate on WCF efficacy can be traced to Truscott's (1996) review article which claimed that error correction is ineffective and potentially counterproductive for L2 learners. Calling on practitioners to renounce correction, he argued that: 1) no evidence links WCF to error reduction and SLA benefits; 2) SLA is a complex process following pre-determinate acquisition patterns which are unaffected by instruction; 3) error correction rarely matches learners' current interlanguage; 4) teachers' corrections are often inconsistent or unhelpful given grammar complexity and lack of time allocated to high-quality feedback provision; 5) error correction might have detrimental effects on learners' affective filter and veers attention away from written organisation and content.

Countering Truscott (1996), Ferris (1999) argued for the benefits of a clear and selective WCF. She further criticised the former's evidence and methodology, maintaining that: a) subjects across studies were incomparable; (b) research paradigms and teaching strategies varied widely across these studies; and (c) he overstated negative evidence while disregarding research contradicting his thesis, namely Lalande

(1982), Fathman and Whalley (1990), and Sheppard (1992). In conclusion, there was no sufficient reason to abandon the longstanding tradition of correcting errors (Ferris 1999).

Several studies ensued, seeking evidence against Truscott's claims (1996). Some investigated WCF's utility in text revision (Ashwell, 2000; Ferris & Robert, 2001), demonstrating that WCF helped students re-write and self-edit compositions. While Truscott (2004, 2007) acknowledged WFC's short-term efficacy, he reasoned that these studies failed to provide evidence of learning, which for him meant increased accuracy in new written output. This was supported by Fazio (2001), who found no significant difference in long-term grammatical accuracy resulting from different kinds of feedback (form-based, content-focused, and content-and-form-based feedback). Contrarily, Chandler (2003) suggested that WCF enhanced accuracy over time, though the absence of control groups in these studies undermined the results (Truscott, 2004; 2007).

Ferris' (2004) review article noted a persisting lack of conclusive evidence and called for more thorough examinations of WCF's influence on SLA. Hyland and Hyland (2006) remarked on the struggle to tease out conclusive insights from scholarship with such diverse research designs, samples, and treatments. More importantly, both reviews concluded that our understanding of Truscott's (2004) so-called "Big Questions" (i.e., whether WCF facilitates writing development and whether teachers should provide WCF) needed critical elaboration. Ferris (2004) stressed the need for more robust research, specifically for more carefully designed longitudinal studies with a control group that received no feedback. Since then, a boom of experimental studies took place, all seeking answers to the "Big Questions" while trying to overcome prior research shortcomings.

1.3. This study

Acknowledging the indispensable contribution to the field of recent reviews in SLA (Bitchener & Storch, 2016; Heift & Hegelheimer, 2017; Li & Vuono, 2019; Nassaji & Kartchava, 2017; Van Beuningen, 2010), synthesis (Karim & Nassaji, 2019; Liu & Brown, 2015; Van Beuningen,

2021), and metanalysis (Biber *et al.,* 2011; Kang & Hang, 2015), the present review gathers insights from the extensive literature and centres the discussion on the utility of WCF as a learning practice and the individual and contextual factors influencing its effectiveness. This is augmented by a review of learner and teacher perceptions, attitudes, and experiences.

2. CAN WCF FACILITATE L2 DEVELOPMENT?

Empirical studies heeding Ferris' (2004) call elaborated on Truscott's (1996) claims and addressed major issues in early research. These studies shared certain methodological features, like the inclusion of a control group and an examination of WCF's long-term effects on new written output. New research designs therefore employed pre-post, post, and delayed post-tests. Bitchener and Storch (2016) surmised that should treatment groups (with WCF) show significant improvement in writing accuracy between the pre-test and the post-test versus the control group, then WCF would have, at the very least, facilitated the learning process. Should this improvement reflect in the delayed post-test, actual learning would have occurred.

Overall, research has unequivocally demonstrated that WCF facilitates L2 development, not only in revised writing (e.g., Ashwell, 2000; Ferris & Roberts, 2001; Truscott & Hsu, 2008; Van Beuningen *et al.*, 2008, 2012) but also in new writing tasks (e.g., Blázquez-Carretero & Woore, 2021; Bitchener *et al*., 2005, Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Bonilla *et al.*, 2017, 2018; Ellis *et al*., 2008; Frear, 2012; Frear & Chiu, 2015; Guo, 2015; Jang, 2020; Kang & Han, 2015; Kim *et al*., 2020; Nicolas-Conesa, *et al.,* 2019; Karim & Nassaji, 2020; Rummel, 2014; Sheen, 2007; Sheen *et al.*, 2009; Shintani & Ellis, 2013; Shintani *et al*., 2014; Shintani & Aubrey, 2016; Stefanou, 2014; Suzuki *et al.*, 2018; Van Beuningen *et al.*, 2008, 2012). Some studies even reported increased linguistic accuracy in delayed post-tests: weeks post-treatment (Ellis *et al.*, 2008; Frear, 2012; Sheen, 2007; Shintani & Ellis, 2013; Shintani *et al*., 2014; Van Beuningen *et al.*, 2012), a few months (Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2010a), and up to 10 months

(Bitchener & Knoch, 2010b). In fact, Kang & Han's (2015) meta-analysis of 11 studies revealed that "their mean effect sizes (g = .682, SE = .095, CI = 0.496 - 0.869, $p < .0001$) indicates moderate effects in learning retention" (p. 7).

3. WHAT KIND OF WCF IS MORE EFFECTIVE?

Studies published after Ferris' (2004) review article, beyond examining the general consequences of feedback provision, started looking into different feedback types and their attendant effects. WCF can take various forms but is generally categorised according to these dimensions: a) focused and unfocused, b) direct and indirect, c) synchronous and asynchronous, and d) with or without metalinguistic information.

3.1. Focused vs unfocused WCF

Feedback can be classified according to the degree of specificity. A focused WCF exclusively targets an error or a selection thereof whereas an unfocused WCF addresses all errors in a given text (See Van Beuningen, 2021 for a comprehensive review).

Research on L2 writing favours focused feedback (e.g., Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008; Bitchener & Knoch, 2009; Bitchener & Knoch, 2010a; Bitchener & Knoch, 2010b; Ellis *et al.*, 2008; Sheen, 2007; Sheen, 2010; Shintani, *et al.*, 2014), since it allows for tightly controlled studies where a target feature (e.g., the use of indefinite ["a"] versus definite ["the"] article) is measured before treatment and then ascertained immediately after (Bitchener & Ferris, 2012). Most studies reported positive effects of focused WCF during immediate and delayed post-tests alike. Indeed, Bitchener & Knoch (2010a) detected increased linguistic accuracy in new texts up to 10 months after treatment. Despite consistently positive results on focused WCF's enhancement of L2 learner accuracy, post-2004 literature, has been criticised for its narrow focus. As single-feature focus is hardly applicable in actual classes, it carries little value for the L2 classroom. The simplistic explanation of article usage has been criticised for potentially misleading learners into

thinking that they are getting the whole picture from the WCF (Bruton, 2009b; Ferris, 2010; Storch, 2010).

Studies investigating unfocused WCF have been scarce (Frear & Chiu 2015; Karim & Nassaji, 2020; Truscott and Hsu, 2008; Van Beuningen *et al.,* 2008, 2012). Truscott & Hsu (2008) investigated the effect of unfocused WCF on L2 learners' revisions and new writing. Results show that the treatment group significantly outperformed the control group in output revision, yet the performance of either remains equal in the new writing task, driving researchers to conclude that WCF reduced errors during the revision phase but had no lasting influence on writing development. For comparison, the error rate (number of errors/number of written words) in each composition was calculated and subsequently compared to each group's mean error rate. However, exclusively focusing on error quantity whilst disregarding error types reduced the reliability of these findings. If the errors in the original compositions that received WCF were closely monitored, they could have more accurately established whether such errors re-occurred in new written outputs. Bruton (2009a) conducted an exhaustive qualitative analysis of Truscott and Hsu's (2008) evidence and found that the most frequent error in Task 1 ("to be" in simple past tense) was reduced by 75% in succeeding tasks. This suggests that WCF was beneficial in curtailing certain errors. Bruton's (2009a) conclusions echo Van Beuningen *et al.* 's (2008, 2012) results. In these two tightly controlled classroom-based studies, researchers assessed two types of unfocused CF (direct and indirect) were assessed and two control treatments (self-correction and practice) administered. Unfocused WCF resulted in improved accuracy not just in the revised written output but also in entirely new texts written four weeks post-treatment. In Frear and Chiu (2015) the focused and unfocused indirect WCF groups outperformed the no-feedback group in both the post-test and delayed post-test. Bonilla *et al.* (2017, 2018) yielded similarly positive results, suggesting that EFL university writers (regardless of proficiency) could improve their grammatical accuracy thanks to unfocused feedback. Karim and Nassaji's (2020) recent study was not as conclusive since learning effects were only proven in some tasks given certain feedback conditions. Out of seven studies, five (Bonilla *et al.*,

2017, Frear & Chiu, 2015; 2018; Van Beuningen *et al.*, 2008; 2012) yielded clear findings demonstrating the unfocused WCF's efficacy while another (Karim & Nassaji, 2020) suggested encouraging yet not definitive findings, leading scholars to provisionally consider WCF as an effective tool in facilitating L2 development. Meanwhile, as Van Beuningen (2021) points out, empirical evidence is yet to be presented in favour of Truscott's (1996, 2007) assertion of WCF's detrimental effects.

Four comparative studies (Ellis *et al.,* 2008; Kassim & Ng, 2014; Frear & Chiu 2015; Sheen *et al.,* 2009) on focused and unfocused WCF yielded mixed results. Ellis *et al.,* (2008) found no significant difference in accuracy gains between two groups after receiving either feedback, but their study had serious methodological flaws. An unequal number of WCF was provided, the sample had disparate pre-treatment accuracy levels, and a probable "after-class learning or a clearly perceived research focus" (Xu, 2009: 274). In contrast, Sheen *et al*. (2009) found the focused approach to be more beneficial yet, but the unfocused treatment was still too selective. Kassim and Ng's (2014) study of WCF's influence on preposition usage yielded positive results for both treatment groups (focused and unfocused) compared to control groups in the post-test but not in the delayed one. Still, no significant difference was found between focus and unfocused groups. Frear and Chiu (2015) studied WCF designed to target select grammatical structures (i.e., weak verbs) versus a comprehensive WCF. They found both kinds of WCF to have produced accuracy gains. In sum, any conclusion in favour of or against either focused or unfocused WCF would be myopic given inconclusive results, major study design differences, and methodological limitations.

3.2. DIRECT VS INDIRECT WCF

WCF can be categorised based on the degree of explicitness. Direct WCF involves explicit correction of errors, like deleting unnecessary elements, inserting missing elements, writing the correct form close to the error, and providing a written metalinguistic explanation of the root of the error. Indirect WCF is merely indicating an error without providing corrections nor explanations, like circling or underlining, and/or

categorising errors using codes (Bitchener & Ferris, 2012). Indirect WCF has been proved to encourage deep processing (Craik & Lockhart, 1972) where learners are stimulated to either reflect on prior knowledge or turn to external sources as they are self-correcting, but carries the disadvantage of impeding learners from solving problems vis-á-vis direct WCF which provides the solution for future reference and learning (Blázquez-Carretero, 2021).

Recent research suggests both kinds of WCF to be effective in revision and new writing alike (Bitchener & Knoch, 2010b; Bonilla *et al.*, 2017, 2018; Karim & Nassaji, 2020; Kang & Han, 2015; Nicolas-Conesa, *et al.,* 2019; Sinha & Nassaji, 2022; Van Beuningen *et al.,* 2008, 2012), yet overall conclusions remain questionable. Vyatkina (2010) scrutinised three WCF with varying degrees of explicitness (direct, indirect with coding, and indirect without coding) among basic German learners who received feedback in consecutive treatments. Results showed a slight advantage for direct feedback in immediate revisions but no advantage for any of the three WCF types in the long term (16 weeks). Bitchener and Knoch (2010b) reported equal effectiveness between direct and indirect WCF in targeting English learners' article usage over the course of one week while disproving indirect WCF's accuracy gains ten weeks post-treatment. Van Beuningen *et al.* (2008) similarly drew positive short-term findings for both feedback types with only direct WCF demonstrating a significant long-term effect. Kang and Han's (2015) meta-analysis of 22 experimental and quasi-experimental studies with a control group published between 1980 and 2013 found no significant difference between the two feedback types although direct WCF exhibited a greater overall effect size ($g = 0.60 > g = 0.36$). However, the studies analysed only targeted grammatical accuracy with the outcome variable being measured in immediate post-tests. Bonilla *et al.*'s (2018) findings demonstrated enhanced accuracy among treatment groups during text revision (unfocused direct WCF and unfocused indirect WCF with codes) but a long-term advantage (4 weeks post-treatment) exclusively for direct corrections. Karim and Nassaji (2020) illustrated significant error reduction thanks to direct and indirect WCF

during revisions yet the relative effectiveness of either feedback in new outputs was insignificant.

We may then tentatively conjecture that direct WCF brings more accuracy gains than indirect WCF L2 writing development, albeit this conclusion remains provisional as results could be attributed to other variables beyond the type of WCF received. Learners' cognitive load appeared to have been reduced by direct and focused WCF (Bonilla *et al.*, 2018). The effectiveness of either may also be influenced by learner proficiency level; a direct WFC might be advantageous to basic learners who do not possess the knowledge that proficiency learners do who, as such, may benefit more from an indirect WCF. Findings from a follow-up study (Van Beuningen *et al.*, 2012) of Van Beuningen *et al.* (2008) suggest that the relative effectiveness of either type could depend on the kind of error targeted; direct WCF promoted long-lasting grammatical accuracy whereas indirect WCF brought long-term accuracy gains for non-grammatical features. Finally, Karim & Nassaji (2020) acknowledged their results to have been influenced by the difficulty level and type of task prompt which varied in their study

3.3. Synchronous vs asynchronous WCF

WCF can be categorised according to the time of delivery. Synchronous WCF is provided in real-time during writing while asynchronous WCF is given some time after the completion of the text. Timing is a relatively novel issue arising from technological advancements since synchronicity has been made possible by the advent of reliable correction tools and editing software.

Another important factor is the source of synchronous or asynchronous feedback which could either be the teacher or a computer. Regarding the efficacy of teacher's synchronous WCF, the few studies to date tackling this relatively new dimension yielded mixed results on teacher-provided synchronous WCF. Kim *et al.* (2020) investigated whether indirect synchronous WCF during collaborative writing facilitates Korean grammar learning. The results of their examination suggest no significant improvement between treatment and control groups. However, synchronous WCF had a positive impact on learners' global accuracy and in

specifically targeted features likely thanks to the beneficial learner-to-learner interaction induced by collaborative tasks (Kim *et al.,* 2020: 21). Contrarily, both synchronous and asynchronous WCF are thought to promote metalinguistic understanding, albeit only the former encouraged self-correction during the writing process. Shintani (2016) drew this conclusion by investigating L2 learners' responses to human-generated synchronous and asynchronous WCF on Google Docs. The only experimental comparison to date of these two feedback modalities is Shintani and Aubrey's (2016) study wherein greater accuracy gains on a specific linguistic feature were observed in both treatment groups compared to the control group yet synchronous WCF yielded a more beneficial and long-lasting impact. Some studies focused on automated WCF's influence on L2 learners' performance, like Chodorow *et al.*'s (2010) which revealed machine-generated WCF's accuracy gains for surface linguistic features. Guo *et al.* (2021) explored Grammarly's WCF and significantly noted its helpfulness in reducing errors. Barrot (2021) investigated the same application's effects on L2 writing accuracy and found that the treatment group outperformed the control group, since automated WCF increased learner error awareness, provided metalinguistic explanations, and promoted self-correction. However, challenges like overcorrection and cognitive overload were reported. Lin *et al.* (2017) investigated custom-made WCF's impact on error correction and spelling knowledge. Treatment groups (simple error highlighting, error highlighting with dictionary use, error highlighting with alternative word list) outperformed the control group in both error detection and self-correction during post-test. In the delayed post-test, all treatment groups detected more errors than the control group while participants with dictionary and spellchecker aids self-corrected more successfully than the control group. Spellcheckers can thus be considered to impart orthography knowledge via incidental learning. However, these results cannot attest learning durability as the delayed post-test was administered only one day after the post-test. Similarly, Blázquez-Carretero and Woore's (2021) trial of an L2-oriented, pedagogic spellchecker observed two treatment groups (direct, focused, synchronous WCF with metalinguistic explanation and MS Word-generated WCF) significantly

outperforming the control group in the post-test, concluding that synchronous WCF proves beneficial in new writing.

Literature on automated WCF is enriched by considering reliability alongside feedback efficacy, that is, whether machine-generated feedback is more advantageous than a teacher's feedback and if the former can accurately detect error and provide solutions.

In a comprehensive review, Heift and Hegelheimer (2017) stated that studies comparing teacher-provided and machine-generated WCF are inconclusive as some demonstrate a high correlation between teachers and automated WCF scores (Attali *et al.,* 2010; Burstein *et al.,* 2004; El-Ebyary & Windeatt, 2010; Warschauer & Ware, 2006) whilst others refute it (James 2006; Li *et al.,* 2014; Wang & Brown, 2007). Findings also suggest that this software's accuracy depends on the nature of the errors (Feng *et al.* 2016; Ranalli *et al*. 2017).

The fundamental issue on the quality of automated WCF rests on the notion that L2 learners' errors are vastly incomparable to L1 speakers' mistakes. The former usually results from a genuine knowledge gap, i.e., competence errors (Corder, 1967). Rimrott and Heift's (2005) examination of an L2 German written corpus revealed the majority (80%) of errors to be competence-based rather than performance-based (slips). Upon encoding on Microsoft Word, only 52% of the compositions' errors were adequately corrected, putting the reliability of mainstream editing packages in question. Rimrott and Heift (2008) would expand this study with a significantly increased sample size, finding MW to successfully address 62% of errors. This reiterates their observation of mainstream editing software's inadequacy in L2 learning environments.

There remains scarce research on L2-oriented editing software. Burston (1998)'s examination of the L2 French spellchecker *Antidote* □*8* revealed its incapacity to detect rather evident misspellings. Holmes and Moras (1997) had already drawn a similar conclusion with *L*e *corrector* □□□, an L2 spellchecker deemed more useful had it been designed to anticipate errors arising from English interference (Holmes & Moras, 1997: 104). Finally, Blázquez-Carretero and Fan's (2019) comparative study of three different L2 Spanish spellcheckers suggested global gains

in error detection (all spellcheckers detected over 85% of the errors) yet observed less success in adequate feedback provision (with MW's 67% accuracy rate outperforming the rest). On top of that, mainstream spellcheckers' WCF (i.e., alternatives list) could generally mislead L2 learners as they tend to believe the correct alternative is present in the list and is likely the first suggestion (Heift & Rimrott, 2008). For Blázquez-Carretero and Woore (2021), autocorrection represents another drawback as they observed a significant decrease in the number of non-auto-corrected errors, with a large effect size, but no significant decrease in auto-corrected error quantity. Autocorrection is thus thought of as an impediment to L2 learners' error awareness and learning (Schmidt, 1990).

3.4. METALINGUISTIC WCF

WCF may be supplied with or without explicit metalinguistic information explaining the nature of the error (Blázquez-Carretero & Woore, 2021). These explanations can be given in writing or orally. Combining WCF with explicit metalinguistics explanations is common L2 classroom practice (Bitchener & Storch, 2016). Its pedagogical implications inspire scholars to investigate the effect of this type of feedback, generating positive results (e.g., Bitchener, 2008; Bitchener *et al.*, 2005; Bitchener & Knoch, 2008; Bitchener & Knoch, 2010a; Ebadi, 2014; Gorman & Ellis, 2019; Guo, 2015; Rummel, 2014; Sheen, 2007; Stefanou, 2014; Shintani & Ellis, 2013; Shintani *et al.*, 2014).

Still, findings on the effectiveness of metalinguistic WCF versus other modalities are contradictory. For example, Bitchener *et al.* (2005) investigated the value of WCF and face-to-face "teacher commentary" in developing accuracy in certain grammatical features (simple past tense, prepositions, and definite articles). Results showed that the metalinguistic WCF group outperformed the other two (direct WCF and control) in all but preposition usage. These results are attributed to set rules behind definite article and verb tense usage, lending metalinguistic explanations to easier learnability. Learners in treatment groups further demonstrated grammatical accuracy improvement over time. Unfortunately,

questionable sample distribution and unequal instruction provision likely confounded the results. Other studies also indicate metalinguistic WCF's advantage over other feedback types. Bitchener (2008)'s comparative study analysing three modalities (direct WCF, direct WCF + face-to-face commentary, direct WCF + written commentary) found that those who received metalinguistic WCF significantly outperformed their peers. Guo (2015) found that L2 learners who received explicit feedback, whether direct or metalinguistic, outperformed those whose errors were only identified or highlighted with a code. Shintani and Ellis (2013), examining explicit WCF's influence on English indefinite article usage, found a significant effect from metalinguistic WCF but not from direct correction. Contrarily, when Bitchener and Knoch (2008) did a follow-up study (Bitchener, 2008) with an increased sample size, no significant difference between WCF types was found. The same treatment groups were maintained in Bitchener and Knoch (2010a), still yielding no significant difference. Stefanou (2014) observed no difference either between direct WCF alone and that combined with metalinguistic explanation, while Rummel (2014)'s experiment on Laotian learners detected no difference among direct, indirect, and metalinguistic WCF despite all treatment groups outperforming the control group. Interestingly, while a significant difference between metalinguistic WCF and other feedback types is not detected in the post-test, it was observable in the delayed post-test (Sheen, 2007; Bitchener & Knoch, 2010b, Shintani *et al*. 2014), leading scholars to hypothesise that time is a critical factor in determining metalinguistic WCF's effects.

4. VARIABLES AFFECTING THE EFFICACY OF WCF

Most studies discussed in the previous section acknowledge co-existing factors influencing WCF's effectiveness. These determinants include target language, proficiency level, learning setting, academic/scholastic background, individual attitude and aptitude, task repetition, and task prompt.

4.1. WCF AND TARGET LANGUAGE

Kang and Han (2015) performed moderator analyses to determine whether different WCF effects were effectively attributed to these variables. No statistically significant finding indicates target language as a mitigating factor of effect sizes, despite L2 English displaying a larger effect size than other languages. Nonetheless, the imbalance of represented languages must be noted, since L2 English learners constituted the sample of 12 studies, leaving only 5 with a different target language.

4.2. WCF AND PROFICIENCY LEVEL

Kang & Han (2015) observed L2 proficiency level as the strongest mitigator of effect size, with an inversely proportional correlation, concluding that "developmental readiness should be considered when providing feedback" (p. 11). Simply put, teachers should adapt the WCF to suit the learner's current development stage, though these authors acknowledged the possibility of unequal sample size tampering results. Moreover, Li and Vuono (2019) lamented the lack of analysis determining actual statistical significance and scarce information on how proficiency was operationalised and which WCF type was provided. It is possible for diversely proficient learners to benefit differently from various types of feedback with direct WCF thought of as more beneficial for low-proficiency learners and indirect for advanced learners (Lee, 1997). No research has been conducted to date on the interface between WCF type and proficiency level in new writing (Li & Vuono, 2019).

4.3. WCF AND LANGUAGE SETTING

Kang & Han (2015) detected higher WFC effectiveness in L2 versus foreign language (FL) settings, contradicting studies on oral corrective feedback, which demonstrate that FL learners perform better than L2 students in noticing feedback and adapting their oral production accordingly (Li, 2010). They speculate that WCF may be more salient and therefore stand a better chance to be noticed by learners independently of their metalinguistic awareness. Concurring with the idea that less

concern is accorded to writing in FL (Ferris, 2010), they hypothesised that FL learners may pay less consideration to editing written output.

4.4. WCF AND PRIOR LANGUAGE EXPERIENCES

Comprised of 144 L2 English learners, Bitchener and Knoch's (2008) sample was split between 75 learners accustomed to receiving WCF and self-correcting written output, and 69 migrant learners, with scarce formal language instruction. No significant difference was found between the two disparate learning backgrounds, although Bitchener and Storch (2016) affirm that neither group was categorised tightly enough to unequivocally address the research question (p. 63). On the contrary, Rummel (2014) found that L2 learners from Laos benefited from three different WCF (direct, indirect, and metalinguistic), whilst only Kuwaiti learners who received direct WCF showed significant improvements. The author speculates that learners' beliefs about what constitutes WCF and pedagogical variation may have influenced the findings.

4.5 WCF AND L2 LEARNERS' ATTITUDES

Swain and Lapkin (2002) conducted a case study on collaborative writing which revealed students occasionally rejecting feedback, especially when they believed it contradicted a linguistic rule. This response was also demonstrated by Storch and Wigglesworth (2010). Two studies directly explored the relationship between learner attitude and WCF efficacy: Rummel and Bitchener (2015), and Sinha and Nassaji (2022). The former did so by gathering data on L2 learners' perceptions of WCF and then assigning them to either a control group or to one of three treatment groups (direct, indirect, and metalinguistic WCF). Some received their preferred WCF while others not; the former more successfully corrected errors. Conversely, Sinha and Nassaji (2022) found no significant relationship between L2 learners' perceptions and the effectiveness of direct and indirect WCF.

4.6. WCF AND L2 LEARNERS' APTITUDES

Learners' individual differences as a variable affecting WCF effectiveness remain underexplored (Li & Vuono, 2019). Among the most represented individual differences in the SLA literature (language aptitude,

anxiety, motivation, learning strategies, and learning styles [Dörnyei, 2014]), only language aptitude has been researched in relation to WCF. Sheen's (2007) 4-week study with a sample of 91 English L2 learners from different L1 backgrounds found that learners with greater adeptness at language analysis (i.e., the capacity to learn L2 morphosyntactic structures) benefited more from both direct and metalinguistic CF. This advantage was more salient in the metalinguistic group, plausibly because WCF increases learner capacity for noticing and understanding (Schmidt, 1995) where the latter process benefits more from metalinguistic WCF. These results were corroborated by Sheen (2011), Stefanou's (2014) unpublished Ph.D. thesis, Benson & DeKeyser, 2018; Shintani & Ellis, 2015; Stefanou & Revesz, 2015. They all noted the importance of analytic ability in WCF effectivity, especially in new writing (Shintani & Ellis, 2015). However, contrary to Sheen's (2007) findings, Benson and DeKeyser (2018), Stefanou (2014), and Stefanou and Revesz (2015) found that learners developed grammatical awareness and metalinguistic knowledge thanks to direct WCF. The level of awareness may have also been influenced by WCF: direct WCF generated notice awareness whilst metalinguistic WCF triggered understanding awareness (Stefanou, 2014 in Bitchener & Storch, 2016).

4.7. WCF AND TASK REPETITION

The length and duration of feedback treatment are of important concern (Storch, 2010). Several recent studies on WCF have used 'one-shot' designs where feedback provision occurs only once (e.g., Bitchener, 2008; Bitchener & Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Sheen, 2007; Van Beuningen *et al.*, 2008), which could have problematic implications as SLA "requires extensive exposure to feedback" (Karim & Nassaji, 2020: 5). It is also problematic in terms of ecological validity since "it is rare that teachers would provide WCF on only a single writing assignment throughout a course" (Liu & Brown, 2015: 75). Kang and Han (2015) analysed the number of treatment sessions as a moderator variable, showing that single-session treatments yielded better results than multiple-session ones whereas two- or three-session treatments were more successful than those with over three

sessions. Still, differences remained statistically insignificant probably due to the "narrower focus" of short-term treatments, which makes them "more salient" than longer ones (Kang & Han, 2015: 11).

4.8. WCF AND WRITING TASK

Even the genre of the writing task is a probable moderator factor and has been suggested to significantly influence effect size variance (Kang & Han, 2015). WCF in essay compositions yielded a high effect size on L2 writing accuracy while WCF in diary entry and letter writing tasks produced moderate to low effect sizes respectively. Researchers deduce this to be a result of expectations towards creative writing, typically considered a more laidback prompt with less attention on accuracy. Its personal nature also precludes openness to correction (Walter-Echols, 2008). Thus, Kang and Hang suggest that L2 instructors be aware of the amenability to correction of compositions based on the nature of the task.

4.9. THE QUALITY OF THE WCF

One concern raised by Truscott (1996) was the capacity to provide adequate WCF of teachers whose corrections he perceived generally inconsistent or unhelpful due to a) grammar complexity, b) teacher's scarce metalinguistic knowledge, or c) lack of time required for quality correction. Indeed, Lee (2004) detected a mere 57% of teacher-provided corrections to be accurate and, more gravely, 40% were not only superfluous but also a cause for error increase during revision. Nonetheless, this does not necessarily negate the value of feedback but rather indicates an exigency for capacity-building efforts like teacher training (Li & Vuono, 2019).

5. WHAT ERRORS SHOULD BE CORRECTED?

Not all errors are equal. Depending on its nature, an error may be morphological, syntactic, lexical, or mechanical. This leads researchers to investigate the suitability of various WCF to different error types

whose root cause ultimately belongs to "different domains of linguistic knowledge" (Van Beuningen, 2010: 17). Different developmental stages (Pienemann, 1998) might also influence the acquisition of linguistic features, some of which could simply be more difficult to learn than others (Bitchener & Storch, 2016), like ruled-based structures (e.g., regular past tense) which may be more easily targeted by WCF than item-based structures (e.g., irregular past tense) (Bitchner and Ferris, 2021). Lalande (1982)'s distinction of twelve error types revealed that WCF only yielded significant accuracy gains for spelling errors. Bitchener *et al.* (2005) observed WCF to have greater impact on past simple tense and articles than on the preposition usage, which Guo (2015) further observed to have revealed no improvement. Bitchener and Storch (2016) hypothesise that the sheer variety of prepositions, their context-based usage, and malleability to individual preference render them especially difficult to address with WCF. Distinguishing between rule-governed errors and item-based errors allowed Ferris (1999) to conclude that indirect feedback with codes is more suitable for rules-based errors whilst direct feedback better addresses untreatable errors. Van Beuningen *et al.*'s (2012) contradicted this when they observed that only direct WCF facilitated durable grammatical improvements while indirect WCF posed long-term accuracy gains in non-grammatical features.

Still, some studies added the dimension of semantics, given L2 learners' tendency to ignore redundant structures to reduce cognitive load, such as when Shintani *et al.* (2014) observed how direct and metalinguistic WCF positively impacted the use of the meaning-distinctive hypothetical conditional versus the indefinite article. They hypothesised that given the limited processing capacity, L2 learners focus on the linguistic feature that they believe is more semantically important. However, many studies have shown how direct WCF improves L2 learners' use of English articles (e.g., Bitchener 2008; Bitchener & Knoch 2010a, 2010b, Ellis *et al.* 2008; Sheen 2007). Comparing Ellis *et al.* (2008) and Shintani *et al.* (2014) studies, Li and Vuono (2019) argue that the different results are due to the treatment length (3 sessions vs 1), concluding that "salient structures are more amenable to WCF and that non-salient

structures require metalinguistic feedback or a large dose of direct feedback" (p. 32).

6. TEACHERS AND LEARNERS PRACTISES, BELIEFS, AND ATTITUDES

WCF is a common (Karim & Nassaji, 2015) feature of the L2 classroom, and teachers have internalised WCF provision as a responsibility (Bitchener, 2012; Lee, 2004), despite considering it tedious and demanding (Lee, 2010, 2019). Survey-based research (Hedgecock & Lefkowitz, 1994; Saito, 1994) and text analysis (Ferris, 1997; Lee, 2008a) revealed that teachers usually give feedback targeting various aspects, like grammar, vocabulary, content, and mechanics (e.g., punctuation). However, most teachers pay closer attention to form (i.e., grammar and mechanics) over global aspects like content, vocabulary, structure, or coherence (Al Shahrani, 2013; Ferris, 2006; Hyland, 2003; Lee, 2009; Mao & Crosthwaite, 2019; Montgomery & Baker, 2007). Unfocused WCF is the most extensively used (Al Shahrani, 2013; Ferris, 2006; Furneaux *et al.*, 2007; Mao & Crosthwaite, 2019), even though teachers positively valued selective WCF (Lee, 2009) and many believe that targeting all errors is unnecessary (Amrhein & Nassaji, 2010). Lee (2004) observed this in two-thirds of her sample (58 L2 teachers), reporting similar ratios in their use of direct (55%) and indirect (45%) feedback. Ferris (2006) concluded similarly but discovered WCF types must go hand-in-hand with certain errors, like indirect WCF to target rules-based errors. Teachers' L1 and experiences also play a role in determining what WCF to provide. MacDonald *et al.,* (2001) observed non-native L2 teachers' notion that every linguistic error needs explicit correction. Conversely, Han's (2017) case study reported native teachers' predilection to indirect WCF. Hyland and Anan (2006) found Japanese ESL teachers to be stricter than their English peers, correcting with a harsher tone and without positive reinforcement. Finally, equally important is that teachers' perceptions align with their WCF practice; ample research suggests a misalignment between the two (Al Shaharani, 2013; Hamouda, 2001; Hyland, 2003; Lee, 2009; Mao & Croshwaite, 2019; Montgomery & Baker, 2007). For instance, Lee (2009) interviewed, surveyed, and

analysed WCF provision by 26 ESL teachers and found ten mismatches between perception and praxis. Among the practices examined were: focus on mechanics, use of unfocused WCF, marking essays, favour direct WCF, or use of one single draft. Findings from Mao and Croshwaite (2019) and Montgomery and Baker (2007) corroborate the idea that teachers underestimate the amount of WCF they provide on form and suggest that this might be because it eases the marking process. Contrary to Lee's (2009) participants, Mao and Crosthwaite's (2019) sample generally believed they were giving a direct WCF when, in reality, they adopted a focused and indirect approach. This tendency for focus and indirect WCF might be a result of heavy workload (Borg, 2003) or discouragement due to L2 learners' attitudes (Al-Bakri, 2016), notwithstanding the high value placed on WCF by teachers and learners alike (Jamoon, 2016).

Indeed, L2 learners perceive WCF positively (Bonilla *et al.*, 2017; Chen *et al.*, 2016) despite a general lack of engagement with feedback (Al-Bakri, 2016; Han, 2017). It seems that L2 learners' preferences correlate with their proficiency level. Low-proficiency learners show less interest in error correction than high-proficiency students (Lee, 2008b), and generally preferred all errors to be tackled (unfocused WCF) (Amrhein & Nassaji, 2010), even if highlighting every single error could be demotivating to students (Lee *et al.*, 2018). L2 learners also show a predilection for direct WCF in particular (Lee, 2005; Sinha & Nassaji, 2022). Indeed, Chen *et al.* (2016) reported learners preferring WCF that locates, corrects, and provides metalinguistic explanation of the nature of their errors. Bonilla *et al.* (2017) also found that learners want their errors identified and corrected for them, a preference which is more acute among low-proficiency learners. Conversely, advanced learners favour metalinguistic WCF with codes, believing that direct WCF provides more information than necessary. It is nevertheless important to note that although L2 learners claim to engage with WCF (Chen *et al.* 2017; Leki, 1991), one out of three acknowledge taking mental notes rather than revising the actual text (Han 2017). This could be explained by a mismatch between teacher praxis and learner preference (Hamouda, 2011) or by the lack of training and dialogue between teachers and

learners which sometimes leads to WCF's incomprehensibility (Mao & Crosthwaite, 2019). Regarding the source of WCF, L2 learners seemingly prefer their teachers to provide WCF (Zhang, 1995), even when using an editing software (Aubrey, 2014). Both teachers and learners respond positively to synchronous feedback (Kim, 2010; Shintani, 2016) and peer-review on writing (Ferris, 2014; Peterson & McClay, 2010; Yang & Gao; 2013). In fact, Jegerski and Ponti (2014) noted much confidence in giving and taking peer-review among the Spanish heritage speakers of their sample. However, Yoshida (2008) found that L2 English learners do not always trust their peer feedback. Moreover, without proper formation, students tend to focus on formal aspects in peer-review, a practice that therefore necessitates proper training (Tigchelaar & Polio 2017).

7. CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

There is clear evidence that WCF facilitates correction and that this short-term benefit can be transferred to new written texts, facilitating the acquisition and development of L2 writing skills. On WCF's degree of specificity, both focused and unfocused WCF seem to have been demonstrated to result in enhanced L2 accuracy and L2 writing development, although studies on the focused approach have been criticised for their lack of ecological validity. Moreover, the more commonly practised unfocused approach remains understudied, while research comparing the relative efficacy of either type has yielded inconclusive results owing to the scarcity of literature, major design differences, and methodological shortcomings. On the degree of explicitness, research evidence suggests that direct WCF leads to better writing accuracy. Studies found that, although both direct and indirect WCF brought about short-term effects, the former yielded better results. However, this conclusion remains provisional as results can be attributed to unaccounted-for variables like L2 proficiency level, linguistic features targeted, and nature of task prompt. When the WCF should be administered is also an important consideration. There is still scarce research on synchronous WCF. Existing scholarship is focused on the quality of WCF paying much less attention to its modality. Nevertheless, teachers and learners

stand to benefit from technological developments allowing teachers to provide real-time WCF and students to self-correct with the aid of automated WCF. Finally, face-to-face teacher commentary combined with WFC appears to facilitate grammatical accuracy more than WCF alone, and metalinguistic WCF seems to have long-term effects.

There are still lingering concerns. Firstly, existing studies' heavily-focused methodology targeting a single linguistic feature precludes other scholars from drawing generalisations from their findings. Other studies mixed different WCF types (e.g., indirect + teacher commentary), making it difficult to isolate a written feedback strategy and adequately investigate its effectiveness (Liu & Brown, 2015). Secondly, reporting practices often overlook information on moderating variables (e.g., length of writing or absence/presence of grammar instruction) and statistical data (*Ibid.*). Finally, only recent studies have shifted their focus to other possible determinants of error correction effectiveness. As Van Beuningen (2021) advocates, the examination of WCF's relationship with other variables, individual and/or contextual, will push research forward. Liu & Brown (2015) proposes the following guidelines for future research: 1) there is a need for more longitudinal studies that accurately measure the effect of WCF over time; 2) employing mixed methods could clarify how learners react to and use different types of WCF; 3) error types should be clearly differentiated and learners' development diligently tracked; 4) time should be treated as a variable as it has affective implications (e.g. pressure, anxiety) that could significantly influence learner performance.

Lastly, the extensive body of research on error correction carries many pedagogical implications, foremost of which is that WCF should not be abandoned. Correcting L2 learners' written work can have benefits provided high-quality feedback and alignment of WCF type to learner exigencies and learning objectives Teachers should therefore be trained in WCF provision. It is crucial to determine what type of feedback could be beneficial based on learners' individual and contextual differences and the linguistic features targeted. For example, teachers can provide indirect feedback to high-proficiency learners whilst directly correcting less advanced students. Similarly, singling linguistic structures might be

beneficial in certain conditions – if they constitute learning objectives, are rules-based, could potentially be problematic due to learners' L1 interference, etc. Focused WCF as a classroom activity may allow teachers to target certain structures by providing oral metalinguistic feedback to the entire class. Teachers also need to be aware of their students' preferences, perceptions, and attitudes towards WCF and its different types and modalities. It is essential that teachers encourage learners to engage with WCF by providing constructive feedback and explaining the learning objectives in relation to the WCF. Moreover, teachers should adapt their WCF practice to the nature of the writing prompt to avoid the abuse of error correction, thereby interfering and disrupting the process in instances where the learning goal privileges flow and content over accuracy. Although writing and correcting are both time-consuming for teachers and learners alike (Guénette, 2007; Lee, 2013), writing is one of the core skills in SLA and should therefore be encouraged, practised, and improved. Furthermore, teachers may ease their workload through recourse to other beneficial practices like peer-correction and computer-generated WCF whose synchronicity facilitates students' self-correction provided proper guidance and training.

8. ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my gratitude to the *Departamento de Lengua y Literatura Españolas, Teoría de la Literatura y Lingüística General* of the *Facultad de Filología* of the University of Santiago de Compostela (Spain) for their support, with special thanks to Prof. Mª Victoria Vazquez Rozas.

9. REFERENCES

Al-Bakri, S. (2016). Written corrective feedback: Teachers' beliefs, practices and challenges in an Omani context. *Arab Journal of Applied Linguistics,* □(1), 44-73.

Al Shahrani, A. A. (2013). Investigation of written corrective feedback in an EFL context: beliefs of teachers, their real practices and students' preferences. *Master Thesis.* University of Melbourne.

Amrhein, H. R., & Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers think is right and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, □□(2), 95-127.

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, □(3), 227-257.

Attali, Y., Bridgeman, B., & Trapani, C. (2010). Performance of a generic approach in automated essay scoring. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, □□(3).

Aubrey, S. (2014). Students' attitudes towards the use of an online editing program in an EAP course. *Annual Research Review, □7,* 45-57. Barrot, J. S. (2021). Using automated written corrective feedback in the writing classrooms: effects on L2 writing accuracy. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24.

Benson, S., & DeKeyser, R. (2019). Effects of written corrective feedback and language aptitude on verb tense accuracy. *Language Teaching Research*, □□(6), 702-726.

Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). *The effectiveness of feedback for L□-English and L□-writing development: A meta-analysis*. Educational Testing Service.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, □7*, 102-118.

Bitchener, J. (2012). Written corrective feedback for L2 development: Current knowledge and future research. *Tesol Quarterly*, □*6*(4), 855-860.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research,* □□(3), 409-431.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal, 6*□(3), 204-211.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing,* □□(4), 207-217.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics,* □□(2), 193-214.

Bitchener, J., & Storch, N. (2016). Written corrective feedback for L2 development (Vol. 96). Multilingual Matters.

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, □□(3), 191-205.

Blázquez-Carretero, M., & Woore, R. (2021). Can a 'pedagogical' spellchecker improve spelling accuracy in L2 Spanish? *Language Learning & Technology*, □□(2), 135-157.

Blázquez-Carretero, M., & Fan, C. (2019). The efficacy of spell check packages specifically designed for second language learners of Spanish. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities (JSSH)*, □*7*(2), 847-863.

Bonilla López, M., Van Steendam, E., & Buyse, K. (2017). Comprehensive corrective feedback on low and high proficiency writers: Examining attitudes and preferences. *International Journal of Applied Linguistics,* □*68*, 91-128.

Bonilla López, M., Van Steendam, E., Speelman, D., & Buyse, K. (2018). The differential effects of comprehensive feedback forms in the second language writing class. *Language Learning, 68,* 813-850.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching,* □*6*(2), 81-109.

Bruton, A. (2009a). Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. *Journal of Second Language Writing*, □*8*(2), 136-140.

Bruton, A. (2009b). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were… *System*, □*7*(4), 600-613.

Burstein, J., Chodorow, M., & Leacock, C. (2004). Automated essay evaluation: The Criterion online writing service. *Ai Magazine*, □□(3), 27-27.

Burston, J. (1998) Software review: antidote 98. *CALICO Journal,* □*6*(2) 197-212

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, □□(3), 267-296.

Chen, S., Nassaji, H., & Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback: a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, □(1), 1-17.

Chodorow, M., Gamon, M., & Tetreault, J. (2010). The utility of article and preposition error correction systems for English language learners: Feedback and assessment. *Language Testing*, □*7*(3), 419-436.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, □(1-4), 161-170.

Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, □□(6), 671-684.

Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 197-261). Cambridge University Press.

Ebadi, E. (2014). The Effect of Focused Meta-linguistic Written Corrective Feedback on Iranian Intermediate EFL Learners' Essay Writing Ability. *Journal of Language Teaching & Research*, □(4) 878-883.

El Ebyary, K., & Windeatt, S. (2010). The impact of computer-based feedback on students' written work. *International Journal of English Studies*, □□(2), 121-142.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, *6*□(2), 97-107.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., & Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in English as a foreign language context. *System*, □*6*(3), 353-371.

Fathman, A. & E. Whalley (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge University Press, 178-190.

Fazio, L. L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority-and majority-language students. *Journal of Second Language Writing*, □□(4), 235-249.

Feng, H. H., Saricaoglu, A., & Chukharev-Hudilainen, E. (2016). Automated error detection for developing grammar proficiency of ESL learners. *CALICO Journal*, □□(1), 49-70.

Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *Tesol Quarterly*, □□(2), 315-339.

Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, *8*(1), 1-11.

Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime…?). *Journal of Second Language Writing*, □□(1), 49-62.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, *8*□□□.

Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, □□(02), 181-201.

Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, □□, 161-184.

Frear, D. J. (2012). *The effect of written corrective feedback and revision on intermediate Chinese learners' acquisition of English* [Doctoral dissertation]. University of Auckland.

Frear, D., & Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System,* □□, 24-34.

Furneaux, C., Paran, A., & Fairfax, B. (2007). Teacher stance as reflected in feedback on student writing: An empirical study of secondary school teachers in five countries. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* □□, 69-94.

Gorman, M., & Ellis, R. (2019). The relative effects of metalinguistic explanation and direct written corrective feedback on children’s grammatical accuracy in new writing. *Language Teaching for Young Learners*, □(1), 57-81.

Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, □*6*(1), 40-53.

Guo, Q. (2015). *The effectiveness of written CF for L□development: A mixed-method study of written CF types, error categories and proficiency levels.* [Doctoral dissertation]. Auckland University of Technology.

Guo, Q., Feng, R., & Hua, Y. (2021). How effectively can EFL students use automated written corrective feedback (AWCF) in research writing? *Computer Assisted Language Learning*, 1-20.

Hamouda, A. (2011). A Study of Students and Teachers' Preferences and Attitudes towards Correction of Classroom Written Errors in Saudi EFL Context. *English Language Teaching,* □(3), 128-141.

Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, *6*□, 133-142.

Hedgcock, J. and Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: assessing learner receptivity in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 3, 141-163.

Heift, T., & Hegelheimer, V. (2017). Computer-assisted corrective feedback and language learning. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.) *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 51-65). Routledge.

Heift, T., & Rimrott, A. (2008). Learner responses to corrective feedback for spelling errors in CALL. *System,* □*6*(2), 196-213.

Hyland, F. (2003). Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, □□(2), 217-230.

Hyland, K., & Anan, E. (2006). Teachers' perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, □□(4), 509-519.

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, □□(2), 83-101.

Holmes, G., & de Moras, N. (1997). A French-language grammar analyzer: What use for Anglophone students? In P. Liddell, M. Ledgerwood, & A. Iwasaki (Eds.), *FLEAT III: Foreign Language Education and Technology* (pp. 91-106). University of Victoria.

James, C. L. (2006). Validating a computerized scoring system for assessing writing and placing students in composition courses. *Assessing Writing*, □□(3), 167-178.

Jamoom, O. (2016). *Teachers' beliefs and practices of feedback and preferences of students for feedback in university level EFL writing classrooms*. [Doctoral dissertation]. University of Southampton.

Jang, S. S. (2020). The Efficacy of Different Types of Metalinguistic Information in L2 Written Corrective Feedback. *English Teaching*, *7*□(4), 33-56.

Jegerski, J., & Ponti, E. (2014). Peer review among students of Spanish as a heritage language: The effectiveness of a metalinguistic literacy task. *Linguistics and Education*, □*6*, 70-82.

Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, □□(1), 1-18.

Karim, K., & Nassaji, H. (2015). ESL students' perceptions towards written corrective feedback: What type of feedback do they prefer and why? *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL,* □, 5-25.

Karim, K., & Nassaji, H. (2019). The effects of written corrective feedback: A critical synthesis of past and present research. *Instructed Second Language Acquisition,* □, 28-52.

Karim, K., & Nassaji, H. (2020). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing, *Language Teaching Research,* □□, 519-539.

Kassim, A., & Ng, L. L. (2014). Investigating the Efficacy of Focused and Unfocused Corrective Feedback on the Accurate Use of Prepositions in Written Work. *English Language Teaching, 7*(2), 119-130.

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313.

Kim, S. (2010). Revising the revision process with Google Docs. In S. Kasten (Ed.), *TESOL Classroom Practice Series. Effective Second Language Writing* (pp. 171-177). TESOL Publications.

Kim, Y., Choi, B., Kang, S., Kim, B., & Yun, H. (2020). Comparing the effects of direct and indirect synchronous written corrective feedback: Learning outcomes and students' perceptions. *Foreign Language Annals*, □□(1), 176-199.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.

Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal, 66,* 140-149.

Lee, I. (1997). ESL Learners' Performance in Error Correction in Writing. *System*, □□(4), 465-477.

Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, □□(4), 285-312.

Lee, I. (2005). Error correction in the L2 classroom: What do students think? *TESL Canada Journal,* □□, 1-16.

Lee, I. (2008a). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.

Lee, I. (2008b). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing,* □7, 144-164.

Lee, I. (2010). Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers. *Journal of Second Language Writing,* □□(3), 143-157.

Lee, I. (2013). Research into practice: written corrective feedback. *Language Teaching*, *6*(01), 108-119.

Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, (4), 524-536.

Lee, I., Yu, S., & Liu, Y. (2018). Hong Kong secondary students' motivation in EFL writing: A survey study. *Tesol Quarterly,* (1), 176-187.

Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals,* (3), 203-218.

Leki, I., Cumming, A., & Silva, T. (2010). *A synthesis of research on second language writing in English*. Routledge.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, *6*(2), 309-365.

Li, S., & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback in System. *System*, *8*, 93-109.

Li, Z., Link, S., Ma, H., Yang, H., & Hegelheimer, V. (2014). The role of automated writing evaluation holistic scores in the ESL classroom. *System*, , 66-78.

Lin, P. H., Liu, T. C., & Paas, F. (2017). Effects of spell checkers on English as a second language students' incidental spelling learning: A cognitive load perspective. *Reading and Writing*, (7), 1501-1525

Liu, Q., & Brown, D. (2015). Methodological synthesis of research on the effectiveness of corrective feedback in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, , 66-81.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education,* *7*(8), 949-963.

Manchón, R. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (Vol. 31). John Benjamins Publishing.

Mao, S. S., & Crosthwaite, P. (2019). Investigating written corrective feedback:(Mis) alignment of teachers' beliefs and practice. *Journal of Second Language Writing*, , 46-60.

Montgomery, J. L., & Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing,* *6*(2), 82-99.

Nassaji, H. (2015). *The interactional feedback dimension in instructed second language learning: Linking theory, research, and practice.* Bloomsbury.

Nassaji, H., & Kartchava, E. (2017). Corrective feedback in second language teaching and learning. *New York: Routledge Taylor & Francis Group.*

Nicolás-Conesa, F. Manchon, R. M., & Cerezo, L. (2019). The effect of unfocused direct and indirect written corrective feedback on rewritten texts and new texts: Looking into feedback for accuracy and feedback for acquisition. *The Modern Language Journal,* □□□(4), 848-873.

Peterson, S. S., & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for student writing in Canadian classrooms. *Assessing writing*, □□(2), 86-99.

Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory* (Vol. 15). John Benjamins Publishing.

Polio, Charlene (2012). The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate. *Journal of Second Language Writing,* □□(4), 375-389.

Ranalli, J., Link, S., & Chukharev-Hudilainen, E. (2017). Automated writing evaluation for formative assessment of second language writing: Investigating the accuracy and usefulness of feedback as part of argument-based validation. *Educational Psychology*, □*7*(1), 8-25.

Rimrott, A., & Heift, T. (2005). Language learners and generic spell checkers in CALL. *CALICO Journal*, □□(1), 17-48

Rimrott, A., & Heift, T. (2008). Evaluating automatic detection of misspellings in German. *Language Learning & Technology*, □□(3), 73-92.

Rummel, S. L. (2014). *Student and teacher beliefs about written CF and the effect those beliefs have on uptake: A multiple case study of Laos and Kuwait*. [Doctoral dissertation]. Auckland University of Technology.

Rummel, S., & Bitchener, J. (2015). The effectiveness of written corrective feedback and the impact Lao learners' beliefs have on uptake. *Australian Review of Applied Linguistics*, □*8*(1), 66-84.

Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback. *TESL Canada Journal*, □□, 46-70.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, □□(2), 129-158

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *Tesol Quarterly*, □□(2), 255-283.

Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in second language acquisition*, □□(2), 203-234.

Sheen, Y. (2011). *Corrective feedback, individual differences and second language learning*. Springer.

Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, *□7*(4), 556-569.

Shintani, N. (2016). The effects of computer-mediated synchronous and asynchronous direct corrective feedback on writing: a case study. *Computer Assisted Language Learning,* □□(3), 517-538.

Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, □□□(1), 296-319.

Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing,* □□, 286-306.

Shintani, N., & Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing? *System*, □□, 110-119.

Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language learning*, *6*□(1), 103-131.

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, □□(1), 103-110.

Sinha, T. S., & Nassaji, H. (2022). ESL learners' perception and its relationship with the efficacy of written corrective feedback. *International Journal of Applied Linguistics*, □□(1), 41-56.

Stefanou, C. (2014). *L□article use for generic and specific plural reference: The role of written corrective feedback, learner factors and awareness*. [Doctoral dissertation]. Lancaster University.

Stefanou, C., & Révész, A. (2015). Direct written corrective feedback, learner differences, and the acquisition of second language article use for generic and specific plural reference. *The Modern Language Journal*, □□(2), 263-282.

Stevenson, Marie; Phakiti, Aek (2014). The effects of computer-generated feedback on the quality of writing. *Assessing Writing,* □□, 51-65.

Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, □□(2), 29-46.

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners'processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing: Case Studies. *Studies in Second Language Acquisition*, □□(2), 303-334.

Suzuki, W., Nassaji, H., & Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, *8*□, 135-145.

Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International journal of educational research*, □*7*(3-4), 285-304.

Tigchelaar, M., & Polio, C. (2017). Language-focused peer corrective feedback in second language writing. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.) *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning* (pp. 97-113). Routledge.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, □*6*(2), 327-369.

Truscott, J. (2004). Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler. *Journal of second language writing*, □□(4), 337-343.

Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272.

Truscott, J., & Hsu, A. Y. P. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, □*7*(4), 292-305.

Van Beuningen, C. G. (2010). Corrective feedback in L2 writing: Theoretical perspectives, empirical insights, and future directions. *International Journal of English Studies,* □□(2), 1-27.

Van Beuningen, C. (2021). Focused versus Unfocused Corrective Feedback. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.) *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL-Review of Applied Linguistics*, □□*6*, 279-296.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, *6*□(1), 1-41.

Vyatkina, N. (2010). The effectiveness of written corrective feedback in teaching beginning German. *Foreign Language Annals,* □□, 671-689.

Walter-Echols, E. (2008). Journaling as writing practice, reflection, and personal expression. In *CamTESOL Conference on English Language Teaching: Selected Papers* (Vol. 4, pp. 120-131).

Wang, J., & Brown, M. S. (2007). Automated essay scoring versus human scoring: A comparative study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, *6*(2), n2.

Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. *Language Teaching Research*, □□(2), 157-180.

Xu, C. (2009). Overgeneralization from a narrow focus: A response to Ellis et al. (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, □*8*(4), 270-275.

Yang, L., & Gao, S. (2013). Beliefs and practices of Chinese university teachers in EFL writing instruction. *Language, Culture and Curriculum*, □*6*(2), 128-145.

Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective feedback types. *Language Awareness*, □*7*(1), 78-93.

Zhang, S. (1995). Re-examining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, □(3), 209-222.

LA ENSEÑAZA–APRENDIZAJE DE LA LENGUA FRANCESA EN MARRUECOS: NUEVOS RETOS PARA LA ERA DIGITAL

KHATIMA EL KRIRH
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Marruecos es el país más occidental de los estados del Magreb y tiene la situación lingüística más compleja. En comparación con los grupos lingüísticos de la zona, en Marruecos existe una mayoría que habla el dialecto marroquí además del francés, español y bereber. Así, la práctica lingüística se desarrolla a través de una alternancia gradual entre bilingüismo, trilingüismo y cuatrilingüismo dado que, tras la independencia de Marruecos, los grupos sociales se han dividido en dos líneas respecto del pretendido y ambicioso proyecto de arabización del Magreb. Por un lado, el grupo de tecnócratas abogaba por la modernidad defendiendo la lengua francesa como herramienta de comunicación científica tal como estipulaba el plan quinquenal 1960-1964 que recomendaba mantener explícitamente la lengua francesa para la enseñanza de las ciencias. Al mismo tiempo situaba a la lengua francesa como ventana hacia el conocimiento cultural de otras naciones extranjeras. La postura de este grupo se justificaba por la facilidad que proporciona la lengua francesa para integrarse en el mundo económico, social y cultural, moderno.

Por otro lado, el discurso tradicionalista que defendía la restauración de la lengua árabe como lengua del Estado y de la cultura marroquí.

No obstante, lo anterior, si del proceso de descolonización, el francés ha resultado la lengua predominante en la Escuela y en el mercado laboral, los cambios de estrategia en la política exterior marroquí y las crisis diplomáticas consecutivas dibujan hoy en día una tendencia al alza de la

implementación paulatina de la lengua inglesa como una alternativa al "apego" político y lingüístico a Francia.

1.1. OBJETIVOS

El tema de esta investigación persigue el cumplimiento del objetivo principal que consiste en valorar la situación de la lengua francesa en Marruecos en función de los vaivenes políticos y cómo afecta al contexto académico y a la percepción que tienen los estudiantes marroquíes de esta lengua. En efecto, los objetivos secundarios se concretan en lo siguiente:

- Esbozar el panorama del plurilingüismo marroquí y su vinculación con la política lingüística adoptada en Marruecos.
- Examinar el estado de la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el contexto educativo marroquí.
- Analizar la incidencia de la metodología pedagógica en la motivación de los alumnos por una lengua u otra.
- Detectar los factores internos y externos que generan el cambio de la motivación hacia el francés o el inglés.

1.2. METODOLOGÍA

Para el cumplimiento de los objetivos de esta breve investigación, abordaremos, primero, el marco de la situación lingüística del francés en el ámbito académico marroquí. En este apunte, se expondrán los estudios realizados por especialistas con el fin de detectar las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes en inglés y francés. El capítulo siguiente perfilará el panorama de la política exterior marroquí en relación con los países que representan las lenguas francesa e inglesa. Para poder valorar definitivamente el cambio en la hegemonía lingüística, se examinará igualmente artículos que recogen entrevistas hechas a las partes intervinientes en el proceso en un intento de conocer los factores reales que están provocando esta nueva tendencia hacia el inglés frente a una regresión del francés en el contexto lingüístico marroquí.

2. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA EN MARRUECOS

2.1. PLURILINGÜISMO, BILINGÜISMO Y DIGLOSIA

Muchos autores han definido la diglosia como "un estado particular de la lengua en el que una comunidad o un grupo humano utiliza dos lenguas diferentes o dos variedades de la misma lengua según distintas situaciones de comunicación" (Azouzi, 2008, p. 42). Para Frank Neveu (2004) la diglosia representa "una situación de bilingüismo extendida al conjunto de una comunidad lingüística dentro de la cual se observa el uso de dos lenguas en circunstancias específicas de la vida social" (Neveu, 2004, p. 57, citado por Azouzi, 2008, p. 42); o como una "configuración en la que se utilizan dos variedades, una alta y otra baja, de una misma lengua en una sociedad con funciones socioculturales distintas pero complementarias"; "diglosia no son solo dos variedades de la misma lengua sino también dos lenguas opuestas en distribución funcional complementaria" (Ferguson, 1959; Fishman, 1971 citado por Mabrour, 2007, p. 3).

Por su parte, Bres (2001, p. 92, citado por Azouz, 2008, p. 43) señala que un contexto conflictivo está en el origen del fenómeno de la diglosia que también toca cuestiones de identidad en la determinación de la lengua dominante y la lengua dominada. estereotipos lingüísticos y más allá de la identidad presente en varios textos. En este sentido, Azouzi (2008) señala que el Magreb vive dos tipos de diglosia, una diglosia entre el árabe clásico como lengua oficial de instrucción y el árabe dialectal, una variedad poco utilizada en la vida cotidiana (Azouzi, 2008, p. 43). El segundo tipo de diglosia es la denominada "alternancia" entre el árabe dialectal y la lengua francesa, generando así una situación de multilingüismo (Azouzi, 2008, p. 43). Esta afirmación es compartida por Bianchini (2007) quien concluye, con referencia al Magreb, que los tres países (Marruecos, Argelia y Túnez) "se enfrentan a un multilingüismo endémico sobrecargado con el fenómeno de la diglosia, incluso triglosia, y el cambio de código" (Bianchi, 2007 citado por Azouzi, 2008, p. 43). Por estas razones, algunos lingüistas defienden la insuficiencia del concepto de "diglosia" optando por otros términos más representativos como "triglosia" o "poliglosia".

En aplicación de lo anterior, en Marruecos el árabe estándar se reemplaza oralmente por el árabe dialectal (Darja). Esta práctica da lugar a la denominada "alternancia entre las dos variantes del árabe: el árabe dialectal marroquí y el árabe estándar", alternancia que vincula una situación de diglosia designada por Fergusson como variedad baja y variedad alta (citado por Mabrour, 2007, p. 3).

Desde otro punto de vista, la noción de diglosia que acabamos de definir no debe confundirse con la de bilingüismo. En este último, se trata del uso por parte de un hablante de dos idiomas diferentes y no de variedades de un mismo idioma. De hecho, el bilingüismo o incluso el plurilingüismo del contexto marroquí está marcado por el árabe dialectal, el *amazigh* y el árabe estándar según la Constitución de 2011. Sin embargo, a pesar de que el bilingüismo francés-árabe ya no se menciona en la Constitución marroquí como lengua oficial, el francés sigue estando presente allí, ya que sigue siendo privilegiado como primera lengua extranjera, una segunda lengua generalizada.

En cualquier caso, lo que nos interesa aquí es poner más énfasis en el hecho de que "el francés y el árabe clásico (o moderno) se disputan el estatus de lengua vehicular y compiten en el sistema educativo, las administraciones estatales, los medios de comunicación y la economía del país" (Trescases, 2012, p. 123). Además, el idioma francés se impone allí como la lengua del mercado de trabajo, siendo no solo un vehículo para los sectores económicos, sino también un instrumento de promoción social (Himer, 2000; Mabrour, 2007).

Para ilustrar de forma más clara la confluencia de las lenguas en el panorama lingüístico marroquí, nos basamos en el trabajo de Taoufik Majidi (2009, pp. 81-82) donde aporta una clasificación dicotómica muy representativa de la realidad sociolingüística del país las cuales detallamos de la forma siguiente:

- Bilingüismo árabe/francés estándar. Contrariamente a una idea ampliamente compartida, la sociedad marroquí no es una sociedad bilingüe ni bicultural, como sostienen las tesis oficiales. Más bien, es una sociedad que tiene una configuración lingüística multidimensional. El bilingüismo aquí se refiere a la

relación entre el árabe y el francés dada su importancia intrínseca en el panorama lingüístico nacional. Ambos aprendidos en la escuela, el árabe estándar y el francés son considerados idiomas de prestigio, aunque tienen dos estatus diferentes.

- El árabe estándar tiene un estatus oficial reconocido por la Constitución, mientras que el francés tiene un estatus de facto: transmite un estatus oficial, aunque no sea oficial. Dicho esto, conviene recordar que en Marruecos el debate lingüístico y cultural adquiere un cariz esencialmente ideológico. De hecho, durante los primeros años del período poscolonial, se desarrollaron tres tipos de discurso que animan el debate sobre la cuestión del bilingüismo en Marruecos y cuyos temas siguen siendo diametralmente opuesta. Estos discursos conciernen esencialmente: el discurso tecnocrático modernista, el discurso tradicionalista árabe-islamista y el discurso antropológico culturalista.

- El discurso tecnocrático. El discurso de los tecnócratas tiende hacia la modernidad y presenta la lengua francesa como el único medio de acceso al conocimiento científico y técnico: El plan quinquenal 1960-1964 recomienda explícitamente mantener el idioma francés para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales, la física y la química. Este lenguaje también aseguraría la función de un instrumento para la cultura general y el conocimiento de las civilizaciones extranjeras. (El Gherbí, 1993, p. 35). Los defensores de este discurso insistieron en mantener el idioma francés para que Marruecos pudiera integrarse fácilmente en el mundo económico, social y cultural moderno. Tal discurso se percibe como una negación del idioma árabe; de ahí la violenta reacción de los defensores del llamado discurso "tradicionalista".

- El discurso tradicionalista. Es el discurso que traduce las preocupaciones relativas a la restauración de la lengua árabe en sus derechos iniciales y legítimos. Entre quienes sostuvieron este discurso estuvo el partido *Istiqlal,* que se opuso a la cultura

invasora del colonizador. a la gloriosa cultura de los árabes, la de la autenticidad y el apego al Islam, la de la lengua cuya religión ha sido revelada y que lleva en sí la palabra sagrada del Corán. Así, los defensores del discurso tradicionalista han expresado repetidamente el deseo de arabizar la educación para rehabilitar el estatus de la lengua árabe. Sin embargo, la aplicación del proceso de arabización no impidió que la lengua francesa siguiera al servicio de la formación, la economía y la tecnología.

– El discurso antropológico. Este discurso transmite una visión global sobre el paisaje lingüístico y cultural de Marruecos. Para sus proponentes, se debe dar prioridad a la lengua árabe. Por otro lado, esta exclusividad no debe desterrar en modo alguno la necesidad de promover otros modos de expresión y las distintas singularidades. culturas que forman la personalidad marroquí contemporánea. Este tercer discurso otorgó a la lengua árabe una legitimidad total, al mismo tiempo que permitió que la lengua francesa recuperara la quintaesencia de una lengua de gran difusión.

Los tres discursos mencionados anteriormente constituyeron las primeras premisas del desarrollo lingüístico y cultural de Marruecos tras su independencia. Hoy, la lengua francesa ocupa uno de los estatus más especiales del mundo a escala nacional. En efecto, sin ser la lengua oficial, transmite lo oficial, sin ser la lengua de instrucción, sigue siendo una lengua de transmisión de conocimientos, sin ser la lengua de la identidad, sigue configurando de diferentes maneras y por varios canales el colectivo imaginación.

Hoy, los marroquíes, apegados a su cultura ya su historia, practican el francés como "hombres libres" y sin riesgo de alienación. Incluso desarrollaron una suerte de concepción basada en un bilingüismo consentido y equilibrado entre las dos lenguas donde el árabe estándar sería tanto la lengua litúrgica adscrita a la identidad arabo-musulmana como la de acceso al desarrollo y el francés, resueltamente conservado, sería la lengua lenguaje de modernidad, prestigio y apertura a occidente

2.2. Políticas lingüísticas actuales

El 23 de julio de 1999, Mohamed VI ascendió al trono prometiendo luchar por la mejora de los derechos humanos. Generalmente se opone al fundamentalismo y a los islamistas conservadores, pero a favor del pluralismo político. En cuanto a la cuestión bereber, Mohamed VI ha logrado avanzar en el estatus de lengua oficial en menos tiempo en comparación con el reinado de su padre, Hassan II.

Así en 2000, Mohammed VI lanzó una declaración de la lengua Amazigh con un destacado renacimiento del movimiento por los derechos de la lengua bereber. Además, anunció la creación del Real Instituto de Cultura Amazigh en un intento de redefinir la identidad marroquí, que antes se ha definido precisamente como "árabe". En un discurso, habló de "nuestra identidad amazigh y árabe". Asimismo, amplió el espacio de las libertades públicas y proclamó que la enseñanza en amazigh debería generalizarse en 2013. El Ministro de Educación lanzó una importante campaña de formación para más de mil profesores de habla bereber. Por lo tanto, la identidad bereber parece estar llevada a la práctica. No obstante, la redacción del preámbulo de la Constitución se podría ver que el árabe tiene un estatus superior a otros idiomas y que el Estado tiene preferencias en relación con la política lingüística.

2.3. Administración pública

Las variedades lingüísticas que los marroquíes pueden utilizar para sus necesidades de comunicación con grados desiguales de dominio son, como hemos señalado, las lenguas nacionales: el Amazigh con sus diferentes dialectos, el árabe estándar, es decir el árabe clásico o moderno y el árabe dialectal con sus diversas variedades. Además de ello, las lenguas extranjeras que han formado parte del paisaje lingüístico marroquí desde su imposición por la colonización: el español y el francés.

Esta situación permite que en las AAPP marroquíes se puede comunicar, en principio, con cualquiera de estos idiomas incluidos los hospitales y otros establecimientos de salud, pero ha de exceptuarse las regiones beréberes (Atlas) donde la lengua oficial es la bereber. En cuanto a la legislación, todas las leyes están escritas en árabe clásico y, a menudo, se

traducen al francés. En materia de justicia, el árabe clásico es el único idioma utilizado. Esto nos da una situación en la que todos los ciudadanos no tienen las mismas oportunidades de participar en la vida pública.

3. LA SITUACIÓN DEL FRANCÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO MARROQUÍ

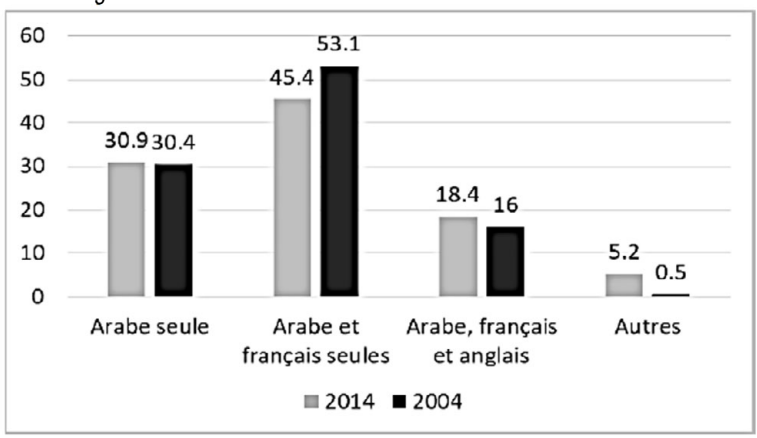
3.1. La adquisición de competencias en lengua francesa

Según Bouziane (2018), el campo lingüístico marroquí es muy complejo y requiere varios informes y estudios para describirlo. Tozy (2005 citado por Bouziane, 2018, p. 3) confirma lo señalado *supra* en cuanto a las variedades lingüísticas que los marroquíes pueden utilizar para sus necesidades de comunicación añadiendo el español como lengua extranjera. Asimismo, se hace hincapié en que el bilingüismo y el trilingüismo en la enseñanza de lenguas extranjeras ya existía en Marruecos antes del protectorado.

A estas variedades lingüísticas descritas, se suma el inglés impuesto por las multinacionales, la globalización y su posición privilegiada en los campos de la investigación científica y tecnológica.

En el plano educativo, el informe de la Comisión Especial Educación-Formación (COSEF), en base al estudio que fue realizado entre 2004 y 2014, revela una situación lingüística atípica puesto que el porcentaje de analfabetismo de la población marroquí asciende a un 32,2% (2014) a pesar de los esfuerzos para minimizar el impacto negativo de este dato obstaculiza el avance de Marruecos en el ranking internacional. No obstante, el mismo estudio valora positivamente la apertura de los marroquíes a como repercusión del fenómeno de la globalización y la necesidad de conectar económica y financieramente con varios países tal como se muestra en el gráfico siguiente.

Figura 1*Las lenguas en Marruecos*



Fuente: HCP, citado por Bouziane, 2018, p. 4.

De acuerdo con la Carta de Educación marroquí, la diversificación de idiomas para la enseñanza de la ciencia y la tecnología es recomendada mediante el dominio de lenguas extranjeras. Así, las universidades y demás instituciones de educación superior introducirán sistemáticamente cursos de actualización en idiomas extranjeros y árabe, asociados con módulos científicos, tecnológicos o culturales destinados a hacer funcional el aprendizaje de idiomas (Belfkih, 2000, p. 83).

En otro estudio llevado a cabo en 2009 por el Consejo Superior de Educación, Formación e investigación científica en el que participaron 2700 alumnos, revela que las carencias en materia de competencias lingüísticas tanto en la lengua materna como en las otras (extranjeras) remontan a la fase de educación primaria. en efecto, la lengua francesa no está en mejor estado, aunque los estudiantes muestran una sólida competencia comprehensiva, pero dificultades para la competencia redactora:

> Ces faiblesses concernent d'abord la maîtrise des composantes de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), ensuite la capacité des élèves dans le domaine de la production d'énoncés ayant du sens, surtout à un degré assez élevé de complexité de la langue et tout particulièrement au niveau de la production de l'écrit (CSEFRS, 2009, p. 39)

No obstante, llama la atención que las lagunas son a niveles estructurales en el aprendizaje de la lengua en general sea la lengua materna o extranjera, es decir, tanto en gramática como en expresión escrita. (COSEF,

2004, p. 32). La razón podría atribuirse a la concentración de la enseñanza de las lenguas árabe y francés en la crítica y textos literarios, lo que hace que la nueva generación, sumergida en la era digital, no se sienta identificada con esta metodología arrojando resultados mediocres en la evaluación de competencias lingüísticas. La opinión de Leila Messoudi (2021), en una entrevista en el periódico francés ouest-france, se intercala en esta línea:

> On constate dans les couches moyennes et supérieures un réel attrait pour l'anglais. C'est la fonction économique de l'anglais qui attire les jeunes : l'anglais, c'est la langue des secteurs de pointe, des sciences, du business, de l'Internet… Les employeurs, au Maroc, demandent de plus en plus des profils trilingues (Leila Messoudi, 2021).

Una vez analizada la situación del francés en el ámbito académico marroquí, así como la amenaza que supone la aceptación del inglés como idioma con cierto poder económico, toca ahondar en el estatus de la lengua inglesa que desarrollamos en el capítulo siguiente.

3.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

3.2.1. Factores internos

En cuanto a la lengua inglesa, su planteamiento se basa en habilidades comunicativas como las "culturas, conexiones, comparaciones y comunidades". Esto permitió la identificación del inglés con las finalidades prácticas de toda comunicación al concebirse como el idioma de la tecnología y del conocimiento global.

La metodología de enseñanza-aprendizaje en el caso de la lengua inglesa, aplica los criterios siguientes: qué enseñar, cómo y qué medios utilizar, y en última instancia "evaluar" el grado de asimilación de los contenidos. En este panorama, Benzahaf (2017, citado en Bouziane, 2018, p. 11) realizó un estudio longitudinal en el que siguió el avance en cuanto a las competencias lingüísticas de los alumnos en francés y en inglés en la producción oral y escrita aplicado a los estudiantes de asignaturas troncales en la fase de secundaria.

En primer lugar, se observa que el nivel de francés de los alumnos del tronco común supera su nivel de inglés igualándose el nivel entre las

demás lenguas. Sin embargo, en el segundo año de bachillerato el autor constata un nivel heterogéneo a nivel oral y escrito entre la lengua francesa e inglesa. En el tercer año de Bachillerato, ya se observa un progreso muy favorable del inglés frente a un estancamiento del francés.

En lo que se refiere a los factores influyentes, Bouziane comenta que el investigador Benzahaf los atribuye, además de la globalización y la hegemonía lingüística del inglés como lengua vehicular de la economía mundial, se pueden apreciar otros factores como las actitudes positivas hacia el inglés compartidas entre profesores y estudiantes. Ello se debe principalmente a "la relevancia de los planes de estudios, los libros de texto utilizados y los métodos de enseñanza práctica con una destacable innovación y actualidad en comparación con el planteamiento aplicado a la lengua francesa. No debemos olvidar que las nuevas tecnologías y especialmente las redes sociales juegan un papel muy importante en la motivación para el aprendizaje y la práctica del inglés.

Desde la praxis académica, es relevante el acercamiento que realizó Dressman (2016), cuando estudió las habilidades de los estudiantes marroquíes en el Departamento de Estudios Ingleses de Fez y encontró que desarrollaban sus habilidades orales con excelencia a través de los medios de comunicación y especialmente de las redes sociales a las que llamó "la universidad invisible". Por su parte, Messaoudi (2011) describió la introducción tímida del inglés en Marruecos de la mano de las multinacionales admitiendo, luego, su difusión por su supremacía sobre las demás lenguas del mercado mundial. Messaoudi (2011, p. 29)

Por un lado, Akesbi (2011) afirma que el dominio de los idiomas, y en especial del inglés, dará apertura al mercado internacional a países distintos a los habituales porque el idioma inglés parece ser el que domina la escena internacional, tanto a nivel comercial.

Por otro, el estatus de una lengua en una sociedad juega un papel muy importante en la política lingüística de esa sociedad. En este sentido Melouk (2011) asevera que :

> La recherche de solutions ne devrait pas se limiter uniquement à mettre en place des mesures à caractère pédagogique ou organisationnel, partielles et fragmentées, mais devrait être élargie aux aspects sociologiques, économiques et culturels, en mettant l'accent sur les aspects psychosociologiques tels que les attitudes et les perceptions, le rôle des différents acteurs de l'action éducative (p. 125).

Desde la perspectiva de la docencia, la formación continua del profesorado plantea un grave problema para la enseñanza de idiomas. Los métodos y enfoques están en constante cambio y el progreso de la investigación introduce nuevas prácticas que requieren entrenamiento y formación avanzada.

La falta de docentes debido a las jubilaciones y la salida masiva de inspectores en 2005 durante el movimiento de jubilaciones voluntarias, provocó que se llenara un vacío para poder garantizar una formación continua regular y eficaz. El modelo de formación debe satisfacer las necesidades tanto de la Institución como de los docentes.

En este sentido, los cursos de formación para el personal docente han de contener las últimas directrices y actualizaciones del Ministerio de Educación Superior marroquí para poder acompañar la estrategia educativa en todos sus aspectos. El enfoque de "la investigación en acción" permitirá la revisión y el intercambio entre los docentes y formadores de los nuevos métodos didácticos adaptados a los objetivos anunciados en los informes emitidos por el Ministerio.

Otro aspecto que entorpece una enseñanza de calidad es la contratación de docentes a través de terceros con el efecto negativo que genera en el docente, el tema de la inestabilidad laboral y el no reconocimiento de su papel como artífice del desarrollo lingüístico en el país.

En un artículo publicado en octubre del 2021 en el periódico digital Ouest-france titulado "Au Maroc, l'apprentissage de l'anglais séduit de plus en plus de jeunes" se reconoce la inclinación de los jóvenes marroquíes al idioma de Shakespeare tal como afirma Leila Messoudi (2021).

3.2.2. Factores externos

La política exterior marroquí tiene mayor incidencia en el posicionamiento de la lengua inglesa puesto que desde 2014, el gobierno ha puesto en marcha la sección internacional del bachillerato marroquí, "mención inglesa", en la que se imparten materias científicas en inglés con un total de 473 alumnos. Sin embargo, detrás, en la trastienda política, se trata de una lucha latente que se asienta con el francés, lengua histórica en el país, para formar a los jóvenes. El acercamiento entre Rabat y Londres observado desde el *Brexit* animan a los jóvenes marroquíes a alejarse de la lengua francesa, símbolo de una sociedad cada vez más "arrogante, intolerante e islamófoba".

En una encuesta realizada por el British Council en Marruecos, sorprende a los observadores que el 74% de los jóvenes encuestados está seguro de que el cambio al inglés beneficiará enormemente las ambiciones del Reino de Mohammed VI, en particular como centro internacional de negocios y turismo.

Otro factor decisivo, es el conflicto sobre la soberanía del Sáhara occidental, ha empujado la diplomacia marroquí a recabar nuevas alianzas internacionales. La primera de ellas es la acordada con EE. UU, que medió en el acuerdo de normalización de relaciones entre Marruecos e Israel en 2021. A cambio y, acto seguido, el exmandatario estadounidense, Donald Trump afirmó en Twitter: "Marruecos reconoció a Estados Unidos en 1777. Es, por tanto, apropiado que nosotros reconozcamos su soberanía sobre el Sahara Occidental."

La segunda de las alianzas es la que mantiene con Inglaterra, pero que, al margen de la alianza comercial, acordaron tres instrumentos jurídicos, entre ellos un pacto mutuo sobre el acceso al mercado británico de todos los productos procedentes del Sáhara Occidental. De tal manera que la pesca, la agricultura y los fosfatos saharauis (tres cuartas partes de la reserva conocida en el planeta) accederán al mercado británico en las mismas condiciones que los marroquíes.

4.CONCLUSIONES

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras marroquí está marcada por una obsolescencia de métodos y herramientas que no acompañan las necesidades de comunicación que tienen los nuevos aprendices. Ello se debe principalmente al anclaje de la crítica literaria como metodología de enseñanza de la lengua francesa. En cambio, en el caso de la lengua inglesa, por la propia naturaleza de las asignaturas científicas y técnicas, tiene cada vez más adeptos.

En relación con lo anterior, la Charte nationale d'éducation apuesta por el aprendizaje de una segunda lengua extranjera de utilidad para la comunicación en el ámbito científico y tecnológico, aunque no menciona expresamente el inglés. Pero, hemos constatado que, frente a la crisis política con Francia, el aprendiz marroquí tiende a renegar su uso por considerar que sus representantes políticos perjudican los intereses del país, particularmente, en el aspecto de la soberanía nacional como es el caso del francés.

Por otra parte, hemos comprobado que la política lingüística obedece a las circunstancias geopolíticas de un país configurándose como una herramienta de acercamiento o distanciamiento diplomático entre países. En efecto, la lucha latente entre el francés y el inglés en las escuelas marroquíes parece depender de la balanza de los intereses económicos y políticos entre el polo anglófono y Marruecos y entre este y Francia.

Por último, entendemos que la política lingüística en materia de lenguas extranjeras ha de contemplar los indicadores que permitan solventar los escollos de aprendizaje. Además de ello, se hace necesaria una atención especial a la formación de los docentes en innovación docente para que puedan desempeñar su labor como artífices del desarrollo educativo y del equilibrio plurilingüista, valor añadido del panorama educativo marroquí.

5. REFERENCIAS

Akesbi, A. (2011). Apprentissage des langues au Maroc: exploration de ses implications sur l'économie et l'emploi dans une économie ouverte. *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, *3*, 33-48.

Azouzi, A.(2008). Le français au Maghreb: statut ambivalent d'une langue. *Synergies Europe*, 3,37-50. http://www.abhatoo.net.ma/maalama

Belfkih, A. M. (2000) La charte nationale d'éducation-formation: Une ambition pour l'école au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.* http://ries.revues.org/2383

Benzahaf, B. (2017) *English and French Proficiency Development in High School* en *Eljadida Region: A Comparative Approach*. Thèse de doctorat. Eljadida: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

Bouziane, A. (2018). L'enseignement des langues au Maroc: état des lieux et perspectives. *ResearchGate.* https://www.researchgate.net/publication/325533361

CSEFRS. (2009). *Programme National des Acquis PNEA 2008: Rapport Analytique*. Conseil Supérieur del' Enseignement. http://www.csefrs.ma/wpcontent/uploads/2017/09/rap_analyt_VF.pdf

Dressman, M. (2016). An Invisible University: The Multimodality of University Students and Its Curricular Implications. Coloquio *TESOL*, '*Teaching Authentic English in the New Millennium: needs and obstacles'*, del 11 al 12 de noviembre de 2016.

El Gherbí, M. (1993). *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc.* Meknès: La voix de Meknès.

El Himer, M. (2000 b). Alternance codique dans le discours des locuteurs slaouis de souche. In P. Dumont (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique* (pp. 253-260), AUPELF-UREF.

Mabrour, A. (2007). L'alternance codique arabe/français: emplois et fonctions. *Constellations francophones,* (2), 12-20. http://www.publifarum.farum.it/

Majidi, T. (2009). Le paysage linguistique marocain. *Hors-thème,* (4), 76-83.

Melouk, M. (2011). La question des langues à l'école marocaine revisitée. *Al-Madrassa Al-Maghribyia*, *3*, 116-125.

Messaoudi, L. (2011). Le modèle gravitationnel des langues: quelles perspectives au Maroc ? *Al-Madrassa Al-Maghribiya*, *3,* 13-32.

Messaoudi, L. (2021). Au Maroc, l'apprentissage de l'anglais séduit de plus en plus de jeunes. *Ouest-france.* Entrevista publicada en prensa el 23/10/2021 y realizada por Abdesalam Kadiri). https://www.ouest-france.fr/monde/maroc/au-maroc-l-apprentissage-de-l-anglais-seduit-de-plus-en-plus-de-jeunes-a5715bbe-2f2a-11ec-9f29-2c8c2d7536a3

Tozy, M. (2005). Dimensions Culturelles, Artistiques et Spirituelles: Rapport Thématique *50 Ans de Développement Humain & Perspectives 2025*. http://ourahou.emonsite.com/medias/files/rt9culturella480pages.pdf

Trescases, A.(2012).La traduction juridique: un art difficile dans les pays du Maghreb. In *Bilinguisme juridique dans les pays du Maghreb,* colloque international (pp. 116-153).Algérie: Univesité d'Alger.

PROMOVER LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: AUMENTAR LA FRECUENCIA DE USO Y LA EFICACIA ATRIBUIDA A LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA Y APRENDIZAJE

STEFANIE JOHN
Universidad de Oviedo

TIM HAMMRICH
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

El internet proporciona acceso a información y es un instrumento de transparencia. Especialmente la lectura de contribuciones en idiomas extranjeros ensanchar nuestra mente y puede contribuir al empoderamiento. Por esta razón, el internet, con su oferta de textos auténticos (originales, escritos en lenguas extranjeras) actuales, debería incluirse en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este estudio utilizó textos auténticos en lengua alemana como base de trabajo para llevar a cabo una intervención didáctica en línea (*online*) con la finalidad de aumentar la autonomía en el aprendizaje en el ámbito universitario, con la cual se promovió la independencia de los estudiantes y su autopercepción como sujetos que actúan y toman decisiones.

A continuación, se expone brevemente el marco teórico del estudio, dando una visión de la teoría de la autonomía en el aprendizaje. Posteriormente se hace una descripción de la intervención didáctica realizada, se formulan las hipótesis de investigación y se detallan los métodos elegidos, para luego presentar los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos, y se finaliza con las conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El objetivo de la intervención estudiada es aumentar la autonomía en el aprendizaje, por lo que se expondrá brevemente la teoría de este concepto y se mencionarán los puntos centrales implementados en la intervención didáctica, que se presentará a continuación.

2.1. AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Desde mediados de los años setenta, se reclama (más) autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras. En su obra fundamental, Little (1991) define la autonomía de la forma siguiente: "Essentially, autonomy is a *capacity* - for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action" (p. 4). La autonomía en el aprendizaje significa que el estudiante organiza su proceso de aprendizaje por sí mismo, toma decisiones clave como la planificación, el contenido, los materiales de su aprendizaje, reflexiona sobre su proceso de aprendizaje y se responsabiliza de él, ya sea de forma totalmente independiente o acompañado por el profesor (Schmenk, 2010). Este enfoque didáctico no es radicalmente innovador, sino que puede considerarse una continuación coherente de los conceptos de la pedagogía progresista y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras (Weskamp, 1999, pp. 14-15). Estos conceptos, como el aprendizaje centrado en el estudiante, la individualización de la enseñanza y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), así como los últimos hallazgos de la investigación en psicología del aprendizaje (Nodari, 1996, p. 4) y el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas (Little, 1994, p. 431), pueden considerarse los precursores del concepto de autonomía.

El proceso de aprendizaje de la lengua es un caso ejemplar de autonomía como fenómeno natural de aprendizaje, ya que el aprendizaje de la lengua materna se produce de forma independiente y autoiniciada por el niño, a diferencia, por ejemplo, del aprendizaje de los números o de los datos históricos (Little, 1994, pp. 433-444). La capacidad de aprender de forma autónoma desempeña un papel fundamental, especialmente en el mundo actual, que cambia a gran velocidad, donde los conocimientos crecen de forma exponencial, y en el que el trabajador debe formarse

activamente de forma continua. Este concepto del *lifelong learning*, y el Aprender a aprender que exige, figuran en la agenda educativa internacional al menos desde el informe de Jacques Delors (1996) a la UNESCO en 1996. Por este motivo, se pretende impulsar el aprendizaje autónomo en la educación escolar y universitaria, y se ha incluido en los currículos escolares el objetivo de "aprender a aprender" (Gargallo López et al., 2019, pp. 21-24; Wibrowski et al., 2017). En particular, los programas educativos realizados con estudiantes adultos y en contextos universitarios han demostrado tener un gran impacto, según un metaanálisis realizado por Hassan et al. (2005, p. 56).

2.2. Elementos principales de la autonomía en el programa educativo

Dado que la teoría de la autonomía del alumno es amplia, el siguiente capítulo se centra únicamente en los conceptos principales que se han incorporado al programa educativo.

2.2.1. Estrategias de aprendizaje

Los programas educativos para aumentar la autonomía del estudiante están generalmente centrados en fomentar el uso de estrategias de aprendizaje. Según O'Malley y Chamot (1990), éstas pueden clasificarse en estrategias metacognitivas (como preparar, organizar, supervisar y evaluar el propio proceso de aprendizaje y formular objetivos), estrategias cognitivas (en el abordaje directo del material de aprendizaje, en el caso de los textos, por ejemplo, hojear, leer en voz alta, traducir, etc.) y estrategias afectivo-sociales (como generar motivación, cooperación, etc.) (p.8).

Según Oxford (1990) también se pueden catalogar en estrategias directas (en el abordaje del texto) e indirectas (emocionales, sociales y metacognitivas) (pp. 14-15). El uso de estrategias metacognitivas, en particular, es fundamental para el éxito del aprendizaje y, concretamente, del aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando los estudiantes son capaces de supervisar su propio aprendizaje y controlarlo de forma independiente, aprenden más eficazmente (Häuptle-Barceló, 1999, p. 51). Un estudiante autónomo utiliza las estrategias que considera eficaces y lo

hace de forma reflexiva, mientras que los estudiantes no autónomos igualmente recurren a las estrategias, pero sin cuestionar su conveniencia –ni siquiera cuando éstas han resultado ineficaces (Nodari, 1996, p. 6)–. Esta diferencia también se produce entre alumnos con diferentes niveles de eficiencia. Mientras que un estudiante débil tiende a utilizar con frecuencia estrategias inadecuadas para una determinada situación de aprendizaje, el estudiante exitoso analiza las estrategias que utiliza y elige las que son eficaces (para él) (Häuptle-Barceló, 1999, p. 52). Por lo tanto, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y, especialmente, la reflexión sobre su eficacia desempeña un papel central en el programa desarrollado.

2.2.2. Trabajo con textos auténticos

Según Little (1989), el empleo de textos auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras es de suma importancia para que el proceso de comprensión se pueda llevar a cabo de forma autónoma. Son más interesantes que los textos inventados con fines didácticos, ya que están escritos con un interés comunicativo real; son probablemente más propicios para el aprendizaje, ya que son más ricos en formas lingüísticas; permiten la inmersión lingüística como en el proceso de aprendizaje natural de la lengua; y permiten al estudiante establecer una conexión directa entre el texto y su conocimiento del mundo y de las estructuras de los diferentes tipos de textos, favoreciendo así el proceso de comprensión (pp. 26-27).

Además de la comprensión lectora, el trabajo con textos auténticos puede incorporar igualmente la ampliación del vocabulario, el análisis gramatical y, sobre todo, la producción creativa de textos, una actividad que fomenta y exige la autonomía (Little, 1989, p. 30). Todos estos componentes expuestos forman parte del trabajo con los textos auténticos del programa realizado.

2.2.3. Aprendizaje en línea - pero no en solitario

Hasta la fecha, sólo existen contados programas de fomento de la autonomía que se desarrollan a través del ordenador (un ejemplo es la capacitación en estrategias de aprendizaje ELIS de la Universidad de

Friburgo[45]), e igualmente escasos son los que utilizan textos de Internet como base del aprendizaje. Esto resulta sorprendente, ya que años atrás se destacó que Internet, con sus textos auténticos, puede permitir la entrada del aprendizaje natural en la enseñanza institucional (Rösler, 1998, p. 8). Sin embargo, el aprendizaje en línea y en condiciones de pandemia puede conllevar el riesgo de aislamiento. Bien es verdad que la autonomía significa, por un lado, independencia, pero también integración social, porque el aprendizaje se produce en el intercambio con el entorno, que es una constante humana básica, porque "our essential condition is one of interdependence. Total detachment is a principal determining feature not of autonomy but of autism" (Little, 1991, p. 5). Por lo tanto, la intervención didáctica desarrollada emplea la evaluación anónima por pares para proporcionar a los estudiantes una impresión de los enfoques y formas de trabajo de sus compañeros, favoreciendo así un incremento del aprendizaje y, en última instancia, posibilitando un intercambio estimulante.

2.2.4. Autoorganización

La autoorganización y la autoiniciativa son elementos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras autónoma y deben fomentarse implicando a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones relevantes y, de esta manera, delegando responsabilidades (Nodari, 1996, p. 7). Por lo tanto, el programa establece claramente los requisitos y procedimientos, pero deja en manos de los estudiantes las decisiones clave, como la elección del texto a trabajar, las estrategias y formas de trabajo utilizadas, la organización del tiempo, etc. Por lo tanto, el programa está diseñado para animar a los estudiantes a tomar sus propias decisiones y organizarse.

2.3. La intervención didáctica

A continuación, se presenta brevemente el programa de fomento de la autonomía; puede encontrarse una descripción detallada en John (2021). El programa es innovador en el sentido de que pretende promover la autonomía del estudiante, por un lado, al permitirle experimentar

[45] https://www.kebu-freiburg.de/praxis/selbstgesteuertes-lernen-trainieren/

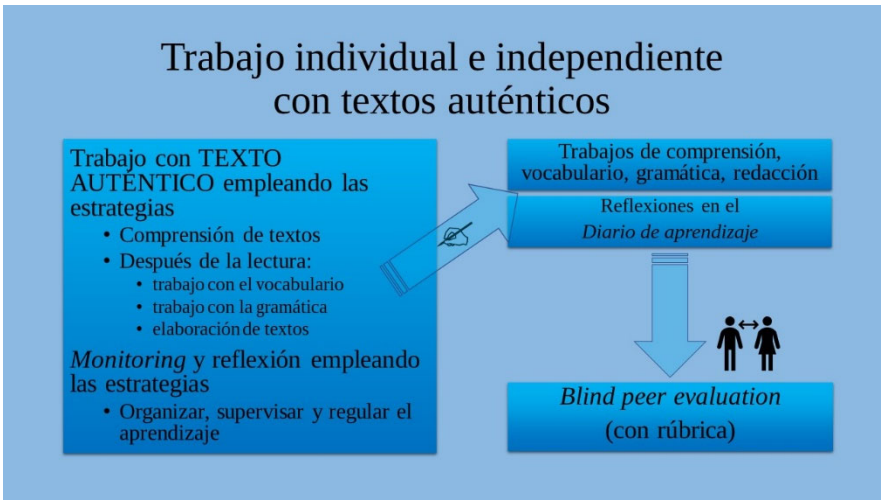
diferentes estrategias de lectura y aprendizaje, y, por otro lado, por su estructura, que estimula el trabajo autónomo (libre elección del contenido y de los métodos, programación flexible, evaluación por pares, reflexión en el diario de aprendizaje). Otra característica innovadora es que el programa se desarrolla en línea y es en gran medida independiente del docente. Consta de dos partes que se desarrollan de forma consecutiva. En la primera parte (ver Figura 1), los estudiantes trabajan en línea con lo que hemos denominado "Introducción a estrategias de aprendizaje" en la plataforma Moodle, con la que se familiarizan, en español, con las teorías, los estilos y las estrategias de aprendizaje y la reflexión. En el proceso, los estudiantes no sólo asimilan la información, sino que también la ponen en práctica de forma activa, en parte en el propio programa y en parte en sus "Diarios de aprendizaje" trabajando con ejemplos. Al final del amplio período de asimilación, los estudiantes suben sus diarios de aprendizaje con sus resultados de forma anónima en Moodle y revisan la profundidad y la calidad del procesamiento de otro estudiante, también de forma anónima (evaluación ciega entre pares, o *blind peer evaluation*). Para ello, elaboran una evaluación con la ayuda de una rúbrica de evaluación y dan su *feedback* por escrito. El docente sólo comprueba la correcta aplicación de la rúbrica y ajusta la puntuación si es necesario.

***FIGURA** 1. Esquema del trabajo con la "Introducción a estrategias de aprendizaje"*

Fuente: elaboración propia

Posteriormente, la segunda fase comprende la aplicación activa y la comprobación de las estrategias adquiridas (ver Figura 2). Con este objetivo, los estudiantes eligen un texto de un repertorio de 10 textos auténticos en línea, que abarcan diferentes tipos textuales que han sido seleccionados previamente por el docente. En este texto, los estudiantes aplican estrategias de lectura, de procesamiento de vocabulario y gramática y de producción de textos, y reflexionan sobre todo este proceso en su "Diario de aprendizaje". En este diario, por ejemplo, establecen objetivos de aprendizaje, evalúan la eficacia de las estrategias utilizadas, plasman sus sentimientos e impresiones y cualifican todo el proceso de aprendizaje. Al final del periodo de edición, los estudiantes suben tanto su trabajo con el texto como su diario de aprendizaje en Moodle, y en la siguiente semana, realizan una evaluación ciega entre pares como en la primera parte del programa. Así, los alumnos trabajan con cuatro textos diferentes a lo largo del semestre.

FIGURA 2. *Esquema del trabajo con los textos auténticos*



Fuente: elaboración propia

Este programa de aprendizaje es independiente de la enseñanza universitaria, por lo que es perfectamente transferible a otros contextos, pero sigue estando vinculado a las clases habituales en términos de contenido y organización.

3. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN DEL PRESENTE ESTUDIO

El objetivo de este estudio es averiguar si una intervención didáctica basada exclusivamente en Internet puede repercutir positivamente en el uso de estrategias por parte de los estudiantes. Además, se investigará si el programa causa que los estudiantes atribuyan más eficacia a las estrategias. Con respecto a estos dos aspectos, se estudiará el impacto inmediato del programa y su efecto a largo plazo una vez transcurrido medio año. Además, se demostrará que la elección de una determinada estrategia por parte de los estudiantes está relacionada con la eficacia que atribuyen a dicha estrategia. Por lo tanto, se plantean las siguientes preguntas de investigación e hipótesis de investigación con sus correspondientes hipótesis nulas:

1. ¿Cuál es el efecto inmediato de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje?

– Hipótesis nula H_0: La intervención no tiene ningún efecto positivo sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los alumnos utilizan de media el mismo número o un número menor de estrategias de lectura y aprendizaje que antes.

– Hipótesis alternativa H_1: La intervención tiene un efecto positivo en la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los alumnos utilizan de media estrategias de lectura y aprendizaje con más frecuencia que antes.

Se trata de una hipótesis direccional, ya que se presupone un efecto positivo, puesto que las intervenciones de fomento de las estrategias ya han demostrado tener éxito en estudios anteriores (ver epígrafe 2.2.1.).

2. ¿Cuál es el efecto inmediato de la intervención didáctica sobre la eficacia que los alumnos atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje?

– Hipótesis nula H_0: La intervención no tiene ningún efecto positivo sobre el grado de eficacia que los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje la misma o menor eficacia de media que antes.

– Hipótesis alternativa H_1: La intervención tiene un efecto positivo en el grado de eficacia que los estudiantes atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje. Inmediatamente después de la intervención, los estudiantes atribuyen de media una mayor eficacia a las estrategias de lectura y aprendizaje que antes.

De nuevo, se trata de una hipótesis direccional: se parte de la hipótesis de que los alumnos suelen atribuir más eficacia a las estrategias porque,

al practicarlas y reflexionar sobre ellas, las optimizan y prueban sus posibles aplicaciones (ver epígrafe 2.2.1.).

1. ¿Cuál es el efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje?

– Hipótesis nula H_0: Después de medio año, no se detecta ningún efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje.

– Hipótesis alternativa H_1: Incluso después de seis meses, se puede comprobar un efecto a largo plazo de la intervención sobre la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y aprendizaje.

2. ¿Cuál es el efecto a largo plazo de la intervención didáctica sobre la eficacia que los alumnos atribuyen a las estrategias de lectura y aprendizaje?

– Hipótesis nula H_0: Después de medio año, no se puede determinar ningún efecto a largo plazo de la intervención sobre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje.

– Hipótesis alternativa H_1: Incluso después de seis meses, se puede comprobar un efecto a largo plazo de la intervención sobre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje.

El hecho de que se formularan dos hipótesis no direccionales se debe a que un metaanálisis reveló que apenas hay estudios que analicen el efecto a largo plazo de las intervenciones de fomento de la estrategia (Hassan et al., 2005, p. 58). Por lo tanto, faltan datos en los que cimentar la formulación de una hipótesis direccional.

1. ¿Existe una correlación entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso?

– Hipótesis nula H_0: No existe una correlación lineal positiva entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso.

– Hipótesis alternativa H_1: Existe una correlación lineal positiva entre la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso.

Esta hipótesis es direccional, ya que esta relación se describe en la teoría: un estudiante autónomo utiliza cada vez más aquellas estrategias que han demostrado ser eficaces para él (ver **Capítulo 2**.2.1.). A la inversa, también se puede alegar que aquellas estrategias que el estudiante utiliza repetidamente son las que practica con mayor eficacia (efecto de entrenamiento).

2. ¿Existe una correlación entre el aumento o la disminución de la eficacia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso?

– Hipótesis nula $H6_0$: La correlación lineal positiva entre la eficiencia atribuida y la frecuencia de uso inmediatamente después de la intervención no existe ni en el incremento ni en la disminución de estos valores.

– Hipótesis alternativa $H6_1$: La correlación lineal positiva entre la eficiencia atribuida y la frecuencia de uso inmediatamente después de la intervención existe tanto en el incremento como en la disminución de estos valores.

Esta hipótesis se basa en la suposición de que la reflexión y el uso práctico de las estrategias pueden también causar que los estudiantes consideren que algunas estrategias no son tan convenientes para ellos y decidan descartar su uso, lo cual, como decisión consciente, es también un signo de mayor autonomía (ver epígrafe 2.2.1.).

4. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para evaluar el impacto de la intervención didáctica se emplearon cuestionarios cerrados en los que se recogía la frecuencia de uso de las estrategias y la evaluación de la eficacia las mismas por parte de los estudiantes. Dado que en esta forma de recogida de datos los encuestados sólo pueden responder en el formato proporcionado, los resultados obtenidos resultan fácilmente comparables, ya que son altamente estandarizados (Daase et al., 2014, p. 104), pero por otro lado simplistas e inexactos (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 21), por lo que se realizaron entrevistas cualitativas y semiestructuradas a seis de los participantes para complementar esta encuesta cuantitativa, con el fin de validar los datos obtenidos en los cuestionarios y ampliar y completar los hallazgos. Esta combinación de métodos cualitativos y cuantitativos de investigación se denomina triangulación (Aguado, 2014, pp. 47-50).

4.1 Elaboración de los cuestionarios

El cuestionario es el instrumento de encuesta más utilizado al realizar estudios (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 22). Ikeda y Takeuchi (2000) definen los cuestionarios como una forma de encuesta controlada que permite una fácil implementación, incluso en una encuesta amplia, y que proporciona datos estadísticamente fáciles de analizar. Sin embargo, los datos recogidos en distintos estudios no deben considerarse comparables, ya que los resultados están condicionados por la situación concreta de su obtención (especialmente por la cultura). Además, los datos presentan un carácter simplista e inexacto dado que los encuestados no pueden elaborar sus propias respuestas (p.21).

Existen numerosos cuestionarios que se emplean en los estudios de fomento de estrategias para evaluar la frecuencia de uso de estrategias específicas. Ikeda y Takeuchi (2000) indican que generalmente se describen una serie de estrategias de aprendizaje de idiomas en un lenguaje no técnico y se pide al encuestado que califique la frecuencia con la que utiliza cada una de ellas, normalmente mediante una escala Likert de cinco puntos (de 0 (*nunca*) a 4 (*siempre que sea posible*)) (p. 22).

En este estudio se utilizó un cuestionario existente sobre estrategias de aprendizaje y una combinación de diferentes cuestionarios existentes sobre estrategias de lectura. Una de las modificaciones fundamentales realizadas en ambos cuestionarios es la sustitución de la escala Likert de cinco puntos de los cuestionarios originales por la de seis puntos, con el fin de contrarrestar la "tendencia hacia el centro" que puede producirse al marcar escalas con un número impar de opciones (Daase et al., 2014, p. 106). Los niveles de la respuesta se describen con precisión y son complementados con porcentajes (*((casi) siempre*, *generalmente (más del 7□% de las veces)*, *a menudo (más del □□% de las veces)*, ...).

Otra innovación consiste en que los encuestados no sólo indican la frecuencia de su uso de la estrategia respectiva, sino que en un segundo paso también ponderan la eficacia que le atribuyen, de forma similar al *Speech Act Strategy Inventory* de Cohen e Ishihara (2005), que no sólo pregunta por la frecuencia de uso, sino también por el éxito de la estrategia. El objetivo de esta medida es comprobar si la atribución de eficacia cambia y si la elección de la estrategia está asociada a la eficacia que se le atribuye. El aumento de la frecuencia en el uso de estrategias no es por sí solo una garantía de éxito en el aprendizaje, ya que el alumno exitoso, como se indica en el apartado 2.2.1., utiliza técnicas seleccionadas que considera oportunas para la realización de la tarea y para su propio estilo de aprendizaje (Oxford et al., 2004, p. 5), es decir, que considera eficientes. Además, la selección y organización de las estrategias se modificó ligeramente, como se indica a continuación.

4.1.1. Selección de estrategias en el cuestionario de estrategias de lectura

Para determinar el uso de estrategias de lectura, se recurrió al *Reading Strategy Questionnaire* (RSQ) desarrollado por Ikeda y Takeuchi (2000), su modificación por Oxford et al. (2004) y al *Survey of Reading Strategies* (SORS) de Mokhtari y Sheorey (2002). La consistencia interna de los tres cuestionarios es altamente fiable, con un coeficiente alfa de Cronbach de .86 (Ikeda y Takeuchi, 2000, p. 23), .78 (Oxford et al., 2004, p. 20) y 89 (Mokhtari y Sheorey, 2002, p. 4). Las estrategias presentadas en el cuestionario empleado en este estudio se extrajeron de los tres cuestionarios, que guardan una gran similitud entre sí. El orden de

las estrategias se adoptó en gran medida de Oxford et al., que reordenaron el RSQ de Mokhtari y Sheorey colocando los ítems en el orden cronológico de su posible aplicación (antes, durante o después de la lectura) (pp.19-10). Esta reestructuración responde al requisito de evitar una apariencia confusa de un cuestionario, como exigen Daase et al. (2014, p. 108), y permite al encuestado orientarse mejor. Además, en el cuestionario utilizado en este estudio, se procuró que las estrategias similares se presentaran seguidas para contrastarlas mejor y para que no se produjera una equiparación en la contestación. El resultado es un cuestionario con 40 ítems, cada uno con dos escalas Likert de seis puntos sobre la frecuencia y la eficacia del uso de estrategias, que es altamente fiable (alfa de Cronbach .83). Las preguntas numeradas se encuentran en la lista que figura a continuación (ver Tabla 1); en los cuadros siguientes sólo se indica el número de la pregunta por razones de espacio.

TABLA 1. *Cuestionario de estrategias de lectura utilizado en el estudio*

Antes de leer un texto…
1. me fijo metas
2. considero qué tipo de texto es, como un artículo de periódico, un artículo científico, o una novela
3. uso el título para ayudar a predecir el contenido
4. primero lo hojeo (skimming), y luego lo leo con más atención para obtener detalles
Mientras leo un texto…
5. sigo la línea que estoy leyendo con mi dedo o mi bolígrafo
6. tomo notas
7. aunque tenga dificultades, continúo leyendo y no abandono
8. decido qué leer de forma detenida y qué ignorar
9. cambio la velocidad de lectura dependiendo de la dificultad de un texto
10. si tengo problemas, vuelvo a las frases anteriores
11. leo las partes difíciles varias veces
12. leo en voz alta las partes difíciles de un texto
13. leo en voz alta todo el texto
14. relaciono el contenido del texto con lo que ya sé
15. imagino las situaciones relacionadas con el contenido del texto
16. predigo lo que vendrá después
17. presto atención al principio y al final de cada párrafo

18. intento sacar la idea principal de cada párrafo
19. presto atención a las estructuras de las frases como oraciones principales, subordinadas o de infinitivo
20. presto atención a la estructura de la oración como sujeto, verbo, complementos
21. me concentro en el tiempo de un verbo, como el presente y el pasado
22. trato de entender el significado de cada palabra de un texto
23. traduzco cada frase a mi lengua materna
24. me salto las palabras desconocidas
25. intento entender el significado de una palabra desconocida dividiéndola en sus partes como prefijo, raíz, sufijo (p.e. im- proba-bilidad)
26. si no entiendo una palabra, adivino su significado usando las pistas del texto, o sea derivándolo del contexto
27. si no entiendo una frase, aunque conozca cada palabra, adivino su significado usando las pistas del texto, o sea derivándolo del contexto
28. si no entiendo algo como una palabra o frase, adivino su significado usando la información que conozco sobre el tema
29. cuando no puedo entender una frase, aunque me sepa todas las palabras, me salto esa frase
30. compruebo a qué se refiere cada pronombre
31. presto atención a palabras de enlace como "sin embargo" y "además" para poder entender la estructura
32. utilizo el título para entender mejor
33. utilizo los gráficos, tablas e imágenes del texto para aumentar mi comprensión
34. utilizo material de referencia (por ejemplo, un diccionario) para ayudarme a entender lo que leo
35. intento entender el significado sin traducir el texto a mi lengua materna
36. subrayo o marco las partes importantes
37. utilizo barras para dividir una frase gramaticalmente (p.e. La niña / juega / con una pelota)
38. apunto/marco las palabras clave
39. compruebo si mis predicciones sobre el texto son correctas o incorrectas
Después de leer un texto…
40. lo resumo con mis propias palabras.

Fuente: elaboración propia, adoptado de Ikeda y Takeuchi (2000), Oxford et al. (2004) y Mokhtari y Sheorey (2002).

4.1.2. Selección de estrategias en el cuestionario de estrategias de aprendizaje

El *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) desarrollado por Oxford (1990) es uno de los cuestionarios de estrategias de aprendizaje más empleados y reputados (Ikeda & Takeuchi, 2000, p. 22), pero con 50 ítems presenta también una extensión considerable, por lo que se recurrió a la parte central de una versión modificada y acortada a 38 estrategias por Vivas y Herrero (2011). Este cuestionario también tiene una alta consistencia interna, el alfa de Cronbach es de .82. A continuación ver Tabla 2) se presenta el catálogo numerado de preguntas al que se referirán las posteriores tablas.

***TABLA 2**. Cuestionario de estrategias de aprendizaje.*

Estrategias de memorización
1. Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos…
2. Escribo una frase en la que aparezca esa palabra.
3. Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.
4. Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.
5. Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.
6. Repito o escribo muchas veces la palabra.
7. Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.
8. Asocio el sonido de la palabra nueva con el sonido de otra familiar.
Estrategias cognitivas
9. Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el alemán.
10. Siempre que puedo estoy en contacto con el alemán: veo películas, oigo música …
11. Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.
12. Hago resúmenes de lo que aprendo.
13. Aprovecho cualquier ocasión para hablar en alemán fuera de clase.
14. Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto.
15. Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario…
16. En clase, tomo apuntes en alemán.
17. Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.
18. Practico los sonidos que son difíciles para mí.

Estrategias compensatorias
19. Cuando desconozco el significado de una palabra en un texto, intento deducirlo con ayuda del contexto.
20. Utilizo otra palabra similar.
21. Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.
22. Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.
Estrategias metacognitivas
23. Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.
24. Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.
25. Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.
26. Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar alemán.
27. Soy consciente de los errores que hago y de cuáles son los aspectos del alemán que me resultan más difíciles de aprender.
Estrategias afectivas
28. Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el alemán, procuro relajarme.
29. Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.
30. Me auto-motivo cuando hago algo bien.
31. Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones que aparecen en clase para hablar.
Estrategias sociales
32. Necesito trabajar en solitario para aprender.
33. Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.
34. Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.
35. Pido a mis compañeros y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.
36. Prefiero trabajar con los compañeros que tienen mí mismo nivel de conocimientos de alemán.
37. Solamente pregunto mis dudas al profesor.
38. Soy un alumno al que le gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar.

Fuente: elaboración propia, adoptado de Vivas y Herrero (2011)

4.2. Entrevistas semiestructuradas

Una entrevista semiestructurada se basa en una guía de entrevista preparada de antemano con preguntas y temas que deben cubrirse. La guía proporciona una estructura a la entrevista al tiempo que permite narraciones libres. Las entrevistas semiestructuradas permiten profundizar en

los resultados de las encuestas cuantitativas y se considera la forma de entrevista más utilizada en la lingüística aplicada (Daase et al., 2014, p. 111).

5. REALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

El proyecto de innovación pedagógica se desarrolló a lo largo del segundo semestre del curso académico 2020/21 (del 28 de enero al 7 de mayo de 2021) en una asignatura de alemán de nivel A2.2, del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas de la Universidad de Oviedo. Debido a la pandemia, las clases se impartieron íntegramente en línea a través de la herramienta *Teams*.

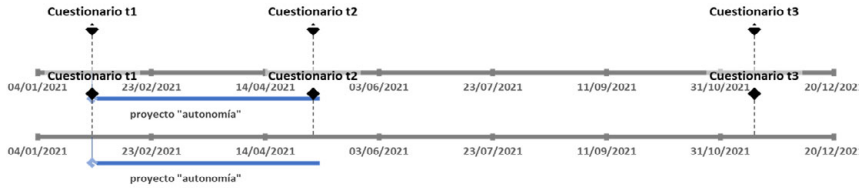
5.1. Recogida de datos y participantes

Los dos cuestionarios se utilizaron en tres fechas distintas: justo antes de la intervención didáctica (t1) y justo después (t2), para estudiar la repercusión del programa en el uso y la evaluación de las estrategias, y seis meses después de la finalización del programa (t3), para estudiar el impacto a largo plazo (ver Gráfico 1).

En el programa participaron 19 estudiantes, de los cuales 16 (10 mujeres, 6 hombres) respondieron a los cuestionarios en t1 y t2, de los cuales a su vez 13 (7 mujeres, 6 hombres) respondieron al cuestionario en t3.

Las entrevistas semiestructuradas también tuvieron lugar al finalizar la intervención, en el punto t2.

***GRÁFICO 1**. Línea de tiempo: Empleo de los cuestionarios*



Fuente: elaboración propia.

5.2. Análisis de los datos cuantitativos

Para preparar los datos, primero se realizó una limpieza de datos en el programa SPSS y se recodificaron los dos ítems codificados a la inversa, es decir, los ítems que se formularon "al revés", de forma negativa, para evitar que los encuestados marcaran siempre a la misma opción de respuesta. Estos se recodificaron, lo que significa que un "más" en la respuesta también representa un desarrollo positivo: "(No) intentar comprender cada palabra del texto "y" (No) traducir cada frase a la lengua materna".

Para responder a las preguntas de investigación 1 y 2, era preciso comparar las respuestas de sólo dos encuestas, por lo que se utilizó la prueba T de muestras emparejadas (n=16) y se determinó el tamaño del efecto d de Cohen. Dado que se trata de hipótesis direccionales (se supone un aumento basándose en la teoría presentada), se realizaron pruebas unilaterales con el nivel de significación de .05, que es el nivel estándar en la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras (Gültekin-Karakoc y Feldmeier García, 2014, p. 194).

Para responder a las preguntas de investigación 3 y 4, había que incluir tres puntos de recogida de datos, por lo que se llevó a cabo el análisis de varianza de medidas repetidas (mrANOVA; n=13). La condición para poder aplicar un ANOVA es la esfericidad, por lo que se realizó la prueba de Mauchly y, con los datos que violaban la condición de esfericidad, se aplicó la corrección de Greenhouse-Geisser. Cuando el ANOVA produjo un valor p que es menor que el nivel de significación,

se identificaron con pruebas post hoc que medias de grupo difirieron entre sí. Además, se determinó el tamaño del efecto *f* de Cohen. Dado que se trata de una hipótesis no direccional (no hay seguridad de que el nivel de uso de la estrategia y de la eficacia atribuida sigan aumentando, se mantengan o disminuyan después de medio año), se realiza una prueba bilateral con un nivel de significación de 0.05.

Con la finalidad de responder a las preguntas de investigación 5 y 6, se debía determinar la fuerza de la relación lineal entre dos variables, por lo que se empleó la correlación producto-momento de Pearson. También se trata de una hipótesis direccional, ya que se supone una correlación lineal positiva, por lo que se recurre a una prueba unilateral con un nivel de significación de .05.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan en primera instancia los resultados obtenidos a partir de los datos cuantitativos, que luego se complementan con los de los datos cualitativos.

6.1. Validación de las hipótesis de investigación 1 y 2

Las hipótesis de investigación 1 y 2 están relacionadas con el impacto directo de la intervención didáctica sobre la frecuencia de uso y la atribución de eficacia de las estrategias de lectura y aprendizaje. En general, se pudo demostrar el pretendido efecto positivo del programa sobre la atribución de eficiencia y la frecuencia de uso tanto de las estrategias de lectura como de las de aprendizaje.

Como se muestra en la Tabla 3, 31 de las 40 estrategias de lectura se utilizaron con más frecuencia, 11 de ellas de forma significativa (p(unilateral)<.05), y 32 se consideraron más eficaces, 11 de ellas de forma significativa (p(unilateral)<.05). 9 estrategias fueron calificadas tanto como más eficientes como utilizadas con mayor frecuencia, en concreto las estrategias:

- fijarse metas
- utilizar barras para dividir frase gramaticalmente

- intentar entender significado de palabra dividiéndola en sus partes (p. ej. prefijo, raíz, sufijo)
- subrayar o marcar las partes importantes
- predecir lo que vendrá después
- prestar atención a estructuras como sujeto, verbo, complementos.
- intentar sacar idea principal de cada párrafo
- prestar atención a estructuras (p.e. oraciones principales, subordinadas, infinitivo)
- decidir qué leer de forma detenida y qué ignorar.

Por otro lado, 7 estrategias de lectura se utilizaron menos y 5 se estimaron menos eficientes que antes.

En general, las estrategias de lectura se utilizaron más después del programa que antes, con $\bar{x}$(t1)=2.94 (desviación estándar *SD* 1.39) y $\bar{x}$(t2)=3.37 (*SD* 1.20), y se calificaron como más eficientes, con $\bar{x}$(t1)=3.24 (*SD* 1.32) y $\bar{x}$(t2)=3.65 (*SD* 1.16) (ver Tabla 4).

***TABLA 3**. Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura antes y después de la intervención didáctica.*

n.º de estrategia de lectura	Frecuencia					Eficacia				
	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto
1	1.63	1.26	<.001	1.29	***	0.94	1.12	.002	0.83	***
2	0.44	1.67	.156	0.26	*	0.31	1.08	.132	0.29	*
3	0.06	1.53	.436	0.04	(i)	0.56	0.96	.017	0.58	**
4	0.00	1.55	.500	0.00	(i)	-0.19	1.80	.659	-0.10	(-)
5	0.56	1.21	.041	0.47	*	0.38	1.26	.126	0.30	*
6	-0.06	1.29	.576	-0.05	(-)	0.31	0.95	.103	0.33	*
7	0.69	1.54	.047	0.45	*	0.06	1.34	.427	0.05	(i)
8	0.88	1.78	.034	0.49	*	0.88	1.78	.034	0.49	*
9	0.56	1.50	.078	0.37	*	0.56	1.67	.099	0.34	*
10	0.13	1.02	.316	0.12	(i)	0.25	0.86	.131	0.29	*
11	0.06	0.85	.387	0.07	(i)	0.00	0.73	.500	0.00	(i)
12	-0.25	1.24	.784	-0.20	(-)	-0.19	1.76	.662	-0.11	(-)
13	0.06	1.44	.432	0.04	(i)	0.06	1.34	.427	0.05	(i)
14	0.44	1.03	.055	0.42	*	0.06	1.06	.409	0.06	(i)

15	0.13	1.82	.394	0.07	(i)	0.38	1.20	.116	0.31	*
16	0.63	0.96	.010	0.65	**	0.69	0.87	.003	0.79	**
17	0.31	1.49	.208	0.21	*	0.50	1.46	.096	0.34	*
18	0.75	1.29	.017	0.58	**	0.81	1.56	.027	0.52	**
19	0.94	1.73	.023	0.54	**	0.88	1.67	.027	0.52	**
20	0.88	1.36	.011	0.64	**	0.69	1.40	.034	0.49	*
21	-0.13	1.02	.684	-0.12	(-)	-0.19	1.28	.717	-0.15	(-)
22	0.19	1.33	.290	0.14	(i)	0.00	1.26	.500	0.00	(i)
23	-0.06	1.65	.559	-0.04	(-)	-0.31	1.30	.824	-0.24	(-)
24	0.56	1.63	.094	0.34	*	0.31	1.30	.176	0.24	*
25	1.06	1.57	.008	0.68	**	1.13	1.54	.005	0.73	**
26	0.19	0.98	.228	0.19	(i)	0.25	0.93	.150	0.27	*
27	0.44	1.03	.055	0.42	*	0.19	1.22	.274	0.15	(i)
28	-0.13	1.15	.665	-0.11	(-)	-0.38	1.26	.874	-0.30	(-)
29	0.06	1.24	.421	0.05	(i)	0.38	1.31	.135	0.29	*
30	-0.31	1.25	.833	-0.25	(-)	0.13	1.59	.378	0.08	(i)
31	0.19	1.42	.303	0.13	(i)	0.44	1.09	.065	0.40	*
32	0.00	1.67	.500	0.00	(i)	0.25	1.29	.225	0.19	(i)
33	0.38	1.36	.144	0.28	*	0.31	1.40	.193	0.22	*
34	0.25	1.13	.194	0.22	*	0.00	0.73	.500	0.00	(i)
35	-0.25	1.77	.710	-0.14	(-)	0.19	1.60	.323	0.12	(i)
36	1.19	1.80	.009	0.66	**	1.00	1.75	.019	0.57	**
37	1.56	1.50	<.001	1.04	***	1.94	1.57	<.001	1.23	***
38	0.25	2.14	.324	0.12	(i)	0.31	2.27	.295	0.14	(i)
39	0.31	1.49	.208	0.21	*	0.50	1.51	.102	0.33	*
40	0.81	1.94	.057	0.42	*	1.06	1.18	.001	0.90	***

Nota: Diferencia t2-t1, t-Test, *n*=16, *p*(unilateral)<.05. tamaño de efecto: ***=grande, **=mediano, *=pequeño, (i)=insignificante, (-) negativo.
Fuente: elaboración propia

***TABLA 4**. Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura y aprendizaje antes y después de la intervención didáctica.*

			t1	t2
Estrategias de lectura	frecuencia	Media	2.92	3.30
		N	16	16
		desviación estándar	1.38	1.26
	eficacia	Media	3.25	3.62
		N	16	16
		desviación estándar	1.31	1.15
Estrategias de aprendizaje	frecuencia	Media	3.23	3.59
		N	16	16
		desviación estándar	1.38	1.26
	eficacia	Media	3.64	4.00
		N	16	16
		desviación estándar	1.39	1.13

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las estrategias de aprendizaje (ver Tabla 5), 29 de las 38 estrategias se aplicaron con más frecuencia que antes, 10 de ellas de forma significativa (p(unilateral)<.05), 33 se consideraron más eficaces, 13 de ellas de forma significativa (p(unilateral)<.05). 6 estrategias se evaluaron tanto como más eficientes como de uso más frecuente, concretamente:

- Estar en contacto con el alemán siempre que se puede, p.e. ver películas, oír música
- Dividir nuevas palabras en partes que se entienden para obtener su significado
- Escribir frase en la que aparezca palabra nueva
- Hacer resúmenes de lo aprendido
- Al hablar con alguien, imaginarse cuál va a ser su respuesta antes de que conteste
- Buscar semejanzas y diferencias entre lengua materna y el alemán

Por otra parte, 6 estrategias de aprendizaje se pusieron menos en práctica y 4 fueron consideradas menos eficientes.

En conjunto, también las estrategias de aprendizaje se aplicaron más después del programa que antes, ya que $\bar{x}$(t1)=3.21 (*SD* 1.45) y $\bar{x}$(t2)=3.59 (*SD* 1.51), y de igual forma se consideraron más eficientes, con $\bar{x}$(t1)=3.58 (*SD* 1.46) y $\bar{x}$(t2)=3.96 (*SD* 1.17).

TABLA 5. *Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención didáctica.*

n.º de estrategia de aprendizaje	Frecuencia					Eficacia				
	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto	$\bar{x}$ (t2-t1)	SD	p (uni-lateral)	d de Co-hen	tamaño de efecto
1	-0.25	1.238	.784	-0.20	(-)	0.13	1.89	.398	0.07	(i)
2	1.75	1.983	.002	0.88	***	1.13	1.50	.004	0.75	**
3	0.00	2.000	.500	0.00	(i)	-0.19	2.10	.637	-0.09	(-)
4	0.44	1.031	.055	0.42	*	-0.06	1.06	.591	-0.06	(-)
5	0.00	1.155	.500	0.00	(i)	0.19	2.01	.357	0.09	(i)
6	-0.25	1.915	.695	-0.13	(-)	0.50	1.32	.075	0.38	*
7	0.25	1.342	.234	0.19	(i)	0.25	1.06	.181	0.23	*
8	0.38	1.821	.212	0.21	*	0.19	1.97	.355	0.09	(i)
9	0.81	1.834	.048	0.44	*	0.88	1.82	.037	0.48	*
10	1.00	0.966	<.001	1.04	***	0.44	0.89	.034	0.49	*
11	0.31	0.704	.048	0.44	*	0.06	0.68	.359	0.09	(i)
12	0.81	1.377	.016	0.59	**	0.63	1.02	.014	0.61	**
13	0.69	1.078	.011	0.64	**	0.38	1.54	.173	0.24	*
14	0.13	0.806	.272	0.16	(i)	0.06	0.68	.359	0.09	(i)
15	0.13	1.088	.326	0.11	(i)	0.19	0.91	.212	0.21	*
16	0.75	2.049	.082	0.37	*	0.94	1.44	.010	0.65	**
17	1.19	1.223	.001	0.97	***	1.19	1.42	.002	0.83	***
18	0.44	1.031	.055	0.42	*	0.56	1.15	.035	0.49	*
19	-0.44	0.964	.955	-0.45	(-)	-0.06	1.18	.582	-0.05	(-)
20	0.19	1.515	.314	0.12	(i)	0.19	1.33	.290	0.14	(i)
21	0.81	1.721	.039	0.47	*	1.31	1.62	.003	0.81	***
22	0.56	1.590	.089	0.35	*	0.38	1.15	.105	0.33	*
23	0.31	1.014	.118	0.31	*	0.06	0.57	.335	0.11	(i)
24	-0.44	0.727	.985	-0.60	(-)	0.19	0.98	.228	0.19	(i)
25	0.06	1.124	.413	0.06	(i)	0.00	1.46	.500	0.00	(i)

26	0.38	1.455	.159	0.26	*	0.13	1.75	.389	0.07	(i)
27	0.25	1.291	.225	0.19	(i)	0.56	0.96	.017	0.58	**
28	0.25	1.653	.277	0.15	(i)	0.81	1.22	.009	0.66	**
29	-0.06	1.289	.576	-0.05	(-)	0.50	0.82	.014	0.61	**
30	0.00	0.516	.500	0.00	(i)	0.13	0.72	.249	0.17	(i)
31	0.88	1.147	.004	0.76	**	0.38	1.20	.116	0.31	*
32	0.25	1.390	.242	0.18	(i)	0.13	1.93	.399	0.06	(i)
33	0.38	1.204	.116	0.31	*	0.81	1.22	.009	0.66	**
34	0.56	1.365	.060	0.41	*	0.44	1.36	.110	0.32	*
35	0.38	1.746	.202	0.21	*	0.25	1.13	.194	0.22	*
36	0.44	1.365	.110	0.32	*	0.69	1.08	.011	0.64	**
37	-0.38	1.857	.784	-0.20	(-)	-1.25	2.27	.978	-0.55	(-)
38	1.00	2.033	.034	0.49	*	0.44	1.71	.161	0.26	*

Nota: Diferencia t2-t1, t-Test, *n*=16, *p*(unilateral)<.05. tamaño de efecto: ***=grande, **=mediano, *=pequeño, (i)=insignificante, (-) negativo.

Fuente: elaboración propia

En resumen, las hipótesis nulas H_{10} y H_{10} pueden rechazarse en favor de las hipótesis alternativas H_{11} y H_{11}. Según esto, un programa de fomento de estrategias en línea sin la intervención directa del docente puede llevar a los estudiantes a atribuir más eficacia a unas determinadas estrategias de lectura y aprendizaje y a emplearlas con más frecuencia.

6.2. Validación de las hipótesis de investigación 3 y 4

Las hipótesis de investigación 3 y 4 se centraron en el impacto a largo plazo de la intervención didáctica y trataron de analizar la evolución de la frecuencia de uso y la atribución de eficacia de las estrategias de lectura y aprendizaje transcurridos seis meses desde el programa. Inesperadamente, se observó un nuevo aumento tanto de la atribución de eficacia como de la frecuencia de uso de las estrategias de lectura y también de las de aprendizaje.

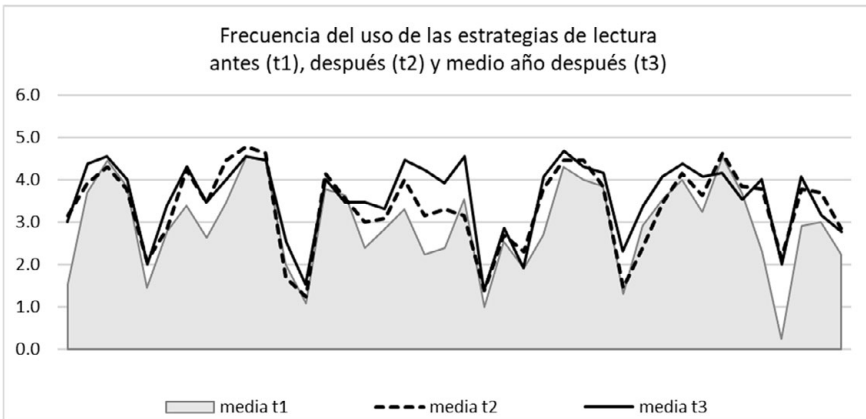
Como puede apreciarse en el Gráfico 2, 34 de las 40 estrategias de lectura se emplearon con más frecuencia seis meses después del programa que antes, y 24 con más frecuencia que inmediatamente después del programa. Catorce de estos cambios son significativos. El Gráfico 3 ilustra que 37 estrategias de lectura fueron calificadas como más eficientes que

antes del programa, 26 como más eficientes que directamente después del programa, siendo 9 de estos cambios significativos.

Por otra parte, medio año después del programa, sólo 3 estrategias de lectura se utilizaron menos que antes del mismo, pero 14 menos que inmediatamente después de la intervención, y 3 fueron evaluadas como menos eficientes que antes de la misma, y 9 como menos eficientes que directamente después del programa.

Los valores medios de los tres puntos de recogida reflejan esta evolución: para la frecuencia de uso $\bar{x}$(t1)=2.94 (*SD* 1.39), $\bar{x}$(t2)=3.37 (*SD* 1.24), $\bar{x}$(t3)=3.57 (*SD* 1.20). Los valores correspondientes a la atribución de eficiencia son $\bar{x}$(t1)=3.24 (*SD* 1.33), $\bar{x}$(t2)=3.65 (*SD* 1.16), $\bar{x}$(t3)=3.83 (*SD* 1.09)(ver Tabla 6).

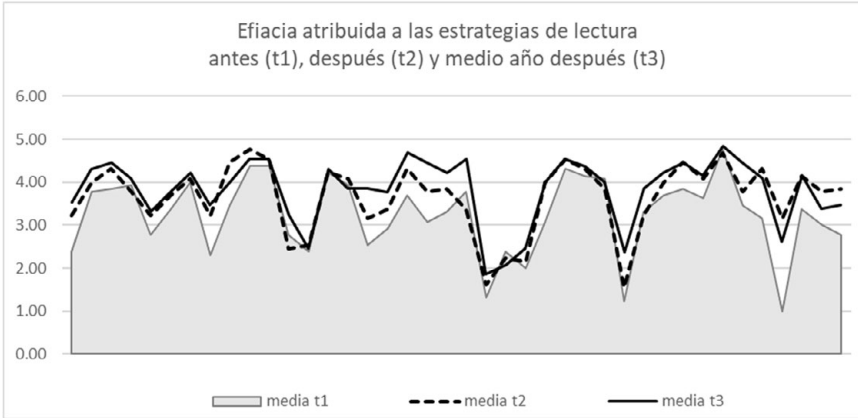
GRÁFICO 2. *Frecuencia del uso de las estrategias de lectura antes, después y medio año después de la intervención didáctica*



Nota: Valores de t1, t2 y t3. ANOVA, *n*=13, *p*(bilateral)<.05.

Fuente: elaboración propia

***GRÁFICO 3**. Eficacia atribuida a las estrategias de lectura antes, después y medio año después de la intervención didáctica*



Nota: Valores de t1, t2 y t3. ANOVA, *n*=13, *p*(bilateral)<.05.
Fuente: elaboración propia

Se obtienen resultados similares en cuanto a las estrategias de aprendizaje: seis meses después del programa, 29 de las 38 estrategias de aprendizaje se utilizaron con más frecuencia que antes del mismo, y 20 con más frecuencia que inmediatamente después del programa. De estos cambios, 7 son significativos. 33 fueron evaluados como más eficientes que antes de la intervención, 25 como más eficientes que directamente después de ella, resultando 8 cambios significativos.

Por otro lado, a los seis meses del programa, 8 estrategias de aprendizaje se emplearon con menos frecuencia que antes del mismo y 12 con menos frecuencia que directamente después, y 4 fueron calificadas como menos eficientes que antes del programa y 10 como menos eficientes que directamente después del mismo.

De nuevo, los valores medios de los tres puntos de medición reflejan esta tendencia, de modo que para la frecuencia de uso son $\bar{x}$(t1)=3.21 (*SD* 1.45), $\bar{x}$(t2)=3.59 (*SD* 1.51), $\bar{x}$(t3)=3.63 (*SD* 1.29). Los valores de la atribución de eficiencia son $\bar{x}$(t1)=3.58 (*SD* 1.46), $\bar{x}$(t2)=3.96 (*SD* 1.17), $\bar{x}$(t3)=4.07 (*SD* 1.10) (ver Tabla 6).

TABLA 6. *Frecuencia de uso y eficacia atribuida de las estrategias de lectura y aprendizaje antes, después y medio año después de la intervención didáctica*

			t1	t2	t3
Estrategias de lectura	frecuencia	Media	2.94	3.37	3.57
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.39	1.24	1.20
	eficacia	Media	3.24	3.65	3.83
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.33	1.16	1.09
Estrategias de aprendi-zaje	frecuencia	Media	3.21	3.59	3.63
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.45	1.51	1.29
	eficacia	Media	3.58	3.96	4.07
		N	13	13	13
		desviación estándar	1.46	1.17	1.10

Fuente: elaboración propia

En definitiva, se puede hablar de un impacto sostenido del programa: No sólo se mantiene el efecto positivo sobre la frecuencia de uso y la atribución de eficacia tanto para las estrategias de lectura como (en un grado menor) para las de aprendizaje, sino que incluso se observa un ligero aumento de este efecto a partir de directamente después de la intervención didáctica. Las hipótesis nulas H_{0} y H_{0} pueden rechazarse en favor de las hipótesis alternativas H_{1} y H_{1}.

6.3. Validación de las hipótesis de investigación 5 y 6

El objetivo las hipótesis de investigación 5 y 6 es examinar si existe una correlación positiva entre la atribución de eficiencia y la frecuencia de uso, y si esto también se refleja en los cambios positivos y negativos entre t1 y t2.

En primer lugar, procede calcular el tamaño de los cambios efectivos que se produjeron entre el momento de la medición t1 y t2. Dado que el cálculo del valor medio de la diferencia entre el después y el antes de la intervención $\bar{x}$(t2-t1) (ver Tablas 3 y 5) compensa los cambios positivos y negativos entre sí, no es posible determinar la magnitud de los cambios producidos, ya sean positivos o negativos. Debido a esto se calculó

complementariamente el valor medio de los valores absolutos de los cambios entre t1 y t2, que expresa cuánto cambió la frecuencia o la atribución de eficiencia en general –independientemente de que este cambio fuera positivo o negativo–. Tanto en el caso de las estrategias de lectura como en el de las de aprendizaje, las cifras de uso y atribución de eficiencia son considerablemente más altas en determinados casos, lo que significa que, con el aumento que experimentaron estos valores en general, también hubo un gran número de alumnos que evaluaron las estrategias como menos eficientes que antes y las utilizaron menos. En promedio, todos los valores variaron aproximadamente un punto (ver Tabla 7).

***TABLA 7**. Comparación del valor medio de números reales y valores absolutos*

n.º de estrategia	Estrategias de lectura				Estrategias de aprendizaje			
	frecuencia: media de la diferencia t2-t1		eficacia: media de la diferencia t2-t1		frecuencia: media de la diferencia t2-t1		eficacia: media de la diferencia t2-t1	
	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos	números reales	valores absolutos
1	1.63	1.75	0.94	1.06	-0.25	0.88	0.13	1.25
2	0.44	1.31	0.31	0.81	1.75	2.13	1.13	1.50
3	0.06	0.81	0.56	0.69	0.00	1.25	-0.19	1.44
4	0.00	1.13	-0.19	1.06	0.44	0.81	-0.06	0.56
5	0.56	0.81	0.38	0.88	0.00	0.63	0.19	1.31
6	-0.06	0.94	0.31	0.56	-0.25	1.25	0.50	0.88
7	0.69	1.06	0.06	0.94	0.25	1.00	0.25	0.75
8	0.88	1.63	0.88	1.50	0.38	1.63	0.19	1.44
9	0.56	1.06	0.56	1.19	0.81	1.19	0.88	1.25
10	0.13	0.63	0.25	0.50	1.00	1.00	0.44	0.56
11	0.06	0.44	0.00	0.50	0.31	0.44	0.06	0.56
12	-0.25	1.00	-0.19	1.44	0.81	1.06	0.63	0.75
13	0.06	1.19	0.06	0.94	0.69	0.94	0.38	1.13
14	0.44	0.81	0.06	0.81	0.13	0.50	0.06	0.31
15	0.13	1.13	0.38	0.88	0.13	0.63	0.19	0.44
16	0.63	0.88	0.69	0.94	0.75	1.63	0.94	1.06
17	0.31	1.06	0.50	1.13	1.19	1.31	1.19	1.44
18	0.75	1.00	0.81	0.94	0.44	0.69	0.56	0.81
19	0.94	1.56	0.88	1.25	-0.44	0.44	-0.06	0.56
20	0.88	1.25	0.69	0.94	0.19	0.81	0.19	0.81

21	-0.13	0.75	-0.19	0.81	0.81	1.19	1.31	1.44
22	0.19	0.81	0.00	1.00	0.56	1.06	0.38	0.63
23	-0.06	1.19	-0.31	0.94	0.31	0.56	0.06	0.31
24	0.56	1.19	0.31	0.94	-0.44	0.44	0.19	0.56
25	1.06	1.31	1.13	1.25	0.06	0.56	0.00	0.88
26	0.19	0.69	0.25	0.63	0.38	1.13	0.13	1.13
27	0.44	0.69	0.19	0.81	0.25	0.88	0.56	0.81
28	-0.13	0.75	-0.38	1.00	0.25	1.25	0.81	1.06
29	0.06	0.94	0.38	0.88	-0.06	0.94	0.50	0.63
30	-0.31	0.94	0.13	1.13	0.00	0.25	0.13	0.38
31	0.19	0.94	0.44	0.69	0.88	1.00	0.38	0.63
32	0.00	1.13	0.25	0.88	0.25	1.13	0.13	1.38
33	0.38	1.00	0.31	0.94	0.38	0.88	0.81	0.94
34	0.25	0.63	0.00	0.38	0.56	1.06	0.44	1.06
35	-0.25	1.25	0.19	1.06	0.38	1.13	0.25	0.75
36	1.19	1.56	1.00	1.50	0.44	0.94	0.69	0.81
37	1.56	1.69	1.94	2.06	-0.38	1.38	-1.25	2.00
38	0.25	1.50	0.31	1.56	1.00	1.63	0.44	1.19
39	0.31	1.06	0.50	1.13	***	***	***	***
40	0.81	1.44	1.06	1.19	***	***	***	***
$\bar{x}$	0.38	1.07	0.39	0.99	0.37	0.99	0.36	0.93

Nota: t2-t1, *n*=16.

Fuente: elaboración propia

A continuación, en un segundo paso, se calculó si existe una relación lineal entre estas decisiones, esto es, si un índice de eficiencia más alto se asocia también a un mayor uso (y viceversa). Se encontró una correlación media altamente significativa y siempre positiva (*r* se sitúa entre .16 y .90, con una media de .66) entre los cambios en la eficacia y la frecuencia de uso entre t1 y t2, tanto para las estrategias de lectura como de aprendizaje. Por consiguiente, tanto los cambios positivos como los negativos en los índices de eficiencia y la frecuencia de uso están correlacionados.

Por último, además del cambio t2-t1, también se examinaron los correspondientes valores de t1, t2 y t3 para comprobar la correlación entre la frecuencia de uso y la evaluación de la eficacia. También en este caso, los valores de correlación fueron prácticamente siempre altamente significativos (ver Tabla 8).

TABLA 8. *Dependencia lineal y nivel de significación entre la frecuencia de uso y la eficacia atribuida*

n.º. es-tra-tegia	Estrategias de lectura								Estrategias de aprendizaje							
	t2-t1		t1		t2		t3		t2-t1		t1		t2		t3	
	r	p	r	p	r	P	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
1	.69	.002	.83	.003	.81	<.001	.90	<.001	.84	<.001	.91	.004	.80	<.001	.87	<.001
2	.88	<.001	.66	.003	.88	<.001	.99	<.001	.89	<.001	.82	<.001	.83	<.001	.64	.010
3	.65	.003	.55	.014	-.24	.187	.78	.001	.62	.005	.41	.057	.94	.001	.84	<.001
4	.67	.002	.78	.003	.89	<.001	.83	<.001	.70	.001	.74	.001	.97	<.001	.92	<.001
5	.16	.278	.67	.002	.71	.001	.75	.001	.49	.027	.63	.005	.73	.001	.49	.045
6	.51	.022	.88	.003	.77	<.001	.93	<.001	.42	.051	.74	<.001	.68	.002	.86	<.001
7	.37	.082	.42	.054	.78	<.001	.26	.198	.84	<.001	.65	.003	.67	.002	.44	.066
8	.75	<.001	.82	<.001	.67	.002	.79	.001	.83	<.001	.79	<.001	.91	.006	.78	.001
9	.90	<.001	.91	<.001	.93	.001	.70	.004	.89	<.001	.92	.001	.77	<.001	.40	.090
10	.87	<.001	.71	.001	.80	<.001	.53	.033	.31	.122	.55	.014	.51	.023	.32	.141
11	.54	.016	.34	.099	.08	.385	.75	.001	.37	.077	.46	.037	.87	<.001	.88	<.001
12	.68	.002	.59	.008	.55	.014	.56	.024	.75	<.001	.76	<.001	.75	<.001	.71	.003
13	.69	.002	.47	.035	.04	.435	.73	.002	.40	.065	.51	.023	.41	.057	.38	.104
14	.70	.001	.71	<.001	.86	<.001	.77	.001	.71	.001	.51	.022	.72	.001	.73	.002
15	.40	.061	.83	<.001	.52	.020	.84	<.001	.31	.120	.62	.005	.89	<.001	.89	<.001
16	.49	.027	.67	.002	.37	.082	.81	<.001	.76	<.001	.94	<.001	.66	.002	.89	<.001
17	.87	<.001	.94	<.001	.93	.001	.77	.001	.67	.002	.83	<.001	.74	<.001	.81	<.001
18	.70	.001	.88	<.001	.80	<.001	.94	<.001	.85	<.001	.83	<.001	.59	.008	.90	<.001
19	.85	<.001	.93	.001	.75	<.001	.95	.004	.74	.001	.45	.041	.75	<.001	.58	.018
20	.64	.004	.87	<.001	.63	.005	.89	<.001	.81	<.001	.69	.001	.82	<.001	.98	<.001
21	.64	.004	.91	.001	.65	.003	.85	<.001	.81	<.001	.82	<.001	.89	<.001	.77	.001
22	.60	.007	.27	.157	.33	.106	.72	.003	.83	<.001	.86	<.001	.89	<.001	.76	.001
23	.39	.066	.64	.004	.87	<.001	.60	.015	-.15	.289	.36	.083	.29	.136	.93	<.001
24	.60	.007	.32	.113	.54	.016	.34	.128	.59	.008	.95	<.001	.88	<.001	.95	<.001
25	.77	<.001	.89	<.001	.77	<.001	.76	.001	.85	<.001	.57	.011	.64	.004	.85	<.001
26	.38	.071	.40	.057	.80	<.001	.43	.071	.58	.009	.45	.042	.69	.002	.77	.001
27	.62	.005	.74	.001	.88	<.001	.88	<.001	.52	.019	.69	.002	.94	<.001	.90	<.001
28	.70	.001	.50	.025	.93	.001	.78	.001	.39	.069	.85	<.001	.65	.003	.91	<.001
29	.35	.089	.29	.138	.82	<.001	.58	.018	.16	.279	.32	.112	.90	<.001	.59	.017
30	.83	<.001	.81	<.001	.80	<.001	.86	<.001	.54	.016	.91	<.001	.81	<.001	.75	.002
31	.76	<.001	.95	<.001	.70	.001	.86	<.001	.23	.197	.49	.027	.56	.012	.61	.014

32	.62	.005	.55	.014	.91	.006	.91	<.001	.88	<.001	.90	<.001	.85	<.001	.58	.019
33	.70	.001	.60	.007	.66	.003	.83	<.001	.59	.008	.69	.001	.39	.070	.64	.009
34	.81	<.001	.30	.128	.65	.003	.38	.100	.79	<.001	.84	<.001	.57	.011	.93	<.001
35	.77	<.001	.80	<.001	.63	.004	.76	.001	.76	<.001	.72	<.001	.48	.032	.70	.004
36	.74	.001	.84	<.001	.87	<.001	.98	<.001	.78	<.001	.86	<.001	.91	<.001	.93	<.001
37	.84	<.001	.76	<.001	.87	<.001	.80	.001	.71	.001	.37	.079	.96	<.001	.55	.027
38	.85	<.001	.78	<.001	.83	<.001	.98	<.001	.77	<.001	.84	<.001	.92	.003	1.00	<.001
39	.82	<.001	.71	.001	.82	<.001	.78	.001	***	***	***	***	***	***	***	***
40	.62	.006	.80	<.001	.66	.003	.85	<.001	***	***	***	***	***	***	***	***
$\bar{x}$	.66	.019	.68	.022	.69	.032	.76	.015	.63	.036	.69	.015	.74	.010	.75	.015

Nota: Coeficiente de correlación de Pearson *r* y nivel de significación *p* entre la frecuencia de uso y la eficacia atribuida en los cambios entre t1 y t2 y en los momentos de medición t1, t2 y t3, estrategias de lectura y aprendizaje.
Fuente: elaboración propia

En resumen, ambas hipótesis de investigación pueden considerarse validadas: Existe una relación lineal entre la eficiencia atribuida a las estrategias de lectura y aprendizaje y la frecuencia de su uso, y esto se encuentra tanto en los valores estáticos como en el aumento y disminución (t2-t1) de estos valores.

6.4. Resultados de las entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis estudiantes muestran que los cambios en la frecuencia de uso de las estrategias son el resultado de la experimentación y el empleo, la reflexión y una (modificación de la) atribución de la eficacia. Para ejemplificar esto, se citará a tres estudiantes:

> "…si no me funciona una [estrategia], aplico esta otra, y si no me funciona esta otra, pues aplico la siguiente. Entonces yo creo que al tener (…) un abanico de posibilidades (…) que un poco como que te tranquiliza",

> "…la gran variedad de técnicas (…) sirve, no solo para que escojas entre este catálogo todas las que te pueden beneficiar y te permite además probar y decir Pues esta no me gustó mucho, el próximo texto haré esta",

y

> cuando había un compañero que había hecho otro ejercicio que yo no había hecho, digo yo Voy a probar a hacer este, a ver si me ayuda, me viene bien. Si me empezaba a poner mucho más nerviosa y me empezaba

> a agobiar más, digo No, voy a volver al mío, que me ayuda, (…) me resulta fácil porque ya es la costumbre de hacerlo y sé que me va a venir bien.

Las citas revelan que los estudiantes han probado diferentes estrategias durante el programa, inspirándose en los diferentes procedimientos de sus compañeros durante la evaluación entre pares. A continuación, reflexionaron sobre el rendimiento de estas estrategias y descubrieron las que fueron más eficaces para ellos personalmente. En los trabajos posteriores los estudiantes prefirieron emplear precisamente estas estrategias, que consideraron eficientes.

7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En resumen, todas las hipótesis de la investigación pueden considerarse confirmadas, como se ha demostrado en el **Capítulo 6**. En consecuencia, se puede concluir que el programa ha influido en el comportamiento de los estudiantes respecto a las estrategias, animándolos a reevaluar las que utilizan y a cambiar la frecuencia de su uso acorde con la eficacia que les atribuyen. En consecuencia, los resultados indican que un programa de fomento de autonomía que se desarrolla en línea y de forma independiente de las clases, sin intervención por parte del docente, favorece el uso de estrategias.

A lo largo del trabajo, han ido surgiendo otras líneas de investigación que podrían explorarse en el futuro. Por ejemplo, sería importante investigar de qué forma los cuestionarios de estrategias permiten medir de manera fiable el éxito de un programa de fomento, ya que se ha demostrado que los valores medios por sí solos no reflejan todo el proceso de aprendizaje que se produjo, puesto que éste también puede manifestarse en la decisión consciente de utilizar una estrategia determinada en menor medida porque fue considerada por el estudiante como no eficaz para él mismo. Esto último refleja el estado de la cuestión (ver apartado 2.2.1.), pero no está contemplado la práctica actual de la investigación. Por lo tanto, sería pertinente estudiar esta cuestión más a fondo. Convendría examinar más detenidamente si un cambio en el uso global de la estrategia, es decir, también una disminución 1) puede ser un indicador de aprendizaje; 2) si concuerda con la atribución de eficiencia; y 3)

si el mero aumento del uso de estrategias como indicador de impacto no debería interpretarse de forma más diferenciada.

Además, dado que los elementos que componen el programa deben examinarse en función de su importancia para el proceso de aprendizaje, es de especial interés determinar qué es lo que, en particular, promovió el trabajo de reflexión de los estudiantes.

También sería conveniente transferir el programa a otros contextos de aprendizaje (otras lenguas y niveles). Debido precisamente a que el programa es en gran medida independiente de la enseñanza que se imparte y, por lo tanto, fácilmente transferible, sería interesante averiguar las posibles diferencias en el aprendizaje entre los niveles de rendimiento y entre los diferentes contextos.

8. REFERENCIAS

Aguado, K. (2014). Triangulation. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (pp. 47–56). Ferdinand Schöningh.

Cohen, A. D. y Ishihara, N. (2005). A Web-Based Approach to Strategic Learning of Speech Acts. Center for Advanced Research of Language Acquisition (CARLA), University of Minnesota.

Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (pp. 103–122). Ferdinand Schöningh.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.

Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F., Giménez Beut, J. y Portillo Poblador, N. (2019). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. Educación XX1, 23(1). https://doi.org/10.5944/educxx1.23367

Gültekin-Karakoç, N. & Feldmeier García, A. (2014). Analyse quantitativer Daten. En J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç & C. Riemer (Eds.), Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung (pp. 183–211). Ferdinand Schöningh.

Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Smith, P. & Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning – a systematic review of available research. En Research Evidence in Education Library. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=296

Häuptle_Barceló, M. (1999). Lernstrategien und autonomes Lernen. En Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Eds.), Autonomes Fremdsprachenlernen (pp. 50-62). Hueber.

Ikeda, M. y Takeuchi, O. (2000). Tasks and strategy use: Empirical implications for questionnaire studies. The Japan Association of College English Teachers (JACET) Bulletin, 31, 21–32.

John, S. (2021). Lectura de textos en línea en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Un programa de fomento de la autonomía en la enseñanza superior. En G. Paredes-Otero y N. Sánchez-Gey Valenzuela (Eds.), De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales (pp. 855-883). Dykinson.

Little, D., Devitt, S. & Singleton, D. (1989). Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice. Authentik Language Learning Resources.

Little, D. (1991). Definitions, issues and problems. Learner autonomy: Vol. 1. Authentik Language Learning Resources.

Little, D. (1994). Learner Autonomy: A Theoretical Construct and its Practical Application. Die Neueren Sprachen, 93, 430-442

Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. Journal of Developmental Education, 25(3), 2–10.

Nodari, C. (1996): Autonomie und Fremdsprachenlernen. Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 4-10.

O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition (Cambridge Applied Linguistics). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Heinle & Heinle.

Oxford, R., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H.-J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 42(1), 1–47. https://doi.org/10.1515/iral.2004.001

Rösler, D. (1998). Autonomes Lernen? Neue Medien und „altes“ Fremdsprachenlernen. Info DaF, 25, 3-20.

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. Profil, 2, 11-26.

Vivas Jiménez, A. y García Herrero, Mª M. (2011). Un instrumento de diagnóstico para identificar las estrategias y estilos de aprendizaje de la lengua extranjera. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación, 16(19 (1)), 97–114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3752505

Weskamp, R. (1999): Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. En C. Edelhoff & R. Weskamp (Eds.), Autonomes Fremdsprachenlernen (pp. 8-19). Hueber.

Wibrowski, C. R., Matthews, W. K. & Kitsantas, A. (2017). The Role of a Skills Learning Support Program on First-Generation College Students' Self-Regulation, Motivation, and Academic Achievement: A Longitudinal Study. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 19(3), 317–332. https://doi.org/10.1177/1521025116629152

APRENDIENDO A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN: ¿ES EFICAZ EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN UN ENTORNO TÁNDEM?

TIM HAMMRICH
Universidad de Oviedo

STEFANIE JOHN
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la base de que el poder se construye, sobre todo, en la comunicación (Castells, 2009), se evidencia la importancia de la capacidad comunicativa. Dicho de otra manera: Comunicación es poder. No en vano, las grandes empresas y los gobiernos invierten muchos esfuerzos en su capacidad de comunicación. Al mismo tiempo, la competencia comunicativa a un nivel individual es un prerrequisito básico para la participación en los procesos de la sociedad, ya que permite a los individuos desarrollarse profesionalmente, integrarse socialmente y, por ende, lograr una realización personal más satisfactoria.

Debido a la creciente globalización y digitalización tanto de la vida cotidiana como del mundo laboral, las fronteras entre países se desdibujan, las distancias se acortan y los procesos se internacionalizan. Por lo tanto, la comunicación debe ser también internacional, lo que implica la necesidad de aprender lenguas extranjeras y poder comunicarse en ellas. La competencia comunicativa en una o varias lenguas se convierte así en un requisito fundamental para la ciudadanía. Estos cambios socioeconómicos y las exigencias resultantes también se han registrado en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras y han contribuido a un cambio de paradigma, en el sentido de favorecer cada vez más el desarrollo de las diversas competencias, entre ellas la competencia comunicativa (Villa y Poblete, 2010).

En este contexto, el principal objetivo del presente trabajo es investigar empíricamente el potencial que ofrece el aprendizaje mediante la comunicación en un entorno tándem para el desarrollo de competencias lingüísticas generales.

2. CARACTERÍSTICAS DEL APRENDIZAJE EN TÁNDEM

2.1. Definición

El aprendizaje de idiomas en tándem se puede definir como un método de aprendizaje en el que dos aprendientes con diferentes lenguas maternas colaboran para mejorar los conocimientos de las respectivas lenguas y culturas (Brammerts, 2001a).

2.2. Tipos de aprendizaje en tándem

A parte de que la situación característica del aprendizaje en tándem es que dos personas trabajan juntas para alcanzar sus respectivos objetivos de aprendizaje, en la práctica podemos distinguir entre diferentes formas de trabajar en tándem.

En primer lugar, se suele diferenciar entre un tándem presencial o face-to-face y un tándem a distancia (Bechtel, 2016). En un tándem presencial los integrantes de la pareja se encuentran físicamente en el mismo lugar, la comunicación es, por lo tanto, sincrónica y verbal. En cambio, en un tándem a distancia (eTándem) ambos aprendientes están separados geográficamente y la comunicación se desarrolla mediante medios electrónicos, por ejemplo, mediante el correo electrónico o una videoconferencia. En este caso la comunicación puede ser verbal y/o escrita además de sincrónica o asincrónica (Bechtel, 2016). Otra distinción apunta a la cantidad de personas implicadas. El trabajo en tándem puede llevarse a cabo con solo dos aprendientes que se organizan de forma más o menos autónoma dentro o fuera de un contexto institucional y con distintas formas de apoyo, o puede consistir en el intercambio entre grupos de instituciones de dos países distintos. En este último caso se suele contar con una estructura organizativa bien definida (Wolff, 2013).

2.3. Principio de autonomía

Independientemente de las diferentes formas de organizar el trabajo en tándem, el aprendizaje siempre se basa en dos principios fundamentales que son el principio de la autonomía y el principio de la reciprocidad (Brammerts, 2006).

Con el principio de la autonomía se entiende que cada una de las dos personas que forman la pareja tándem es responsable de su propio aprendizaje y es quien define qué, cómo y cuándo quiere aprender y qué tipo de ayuda le gusta recibir de su pareja tándem (Brammerts, 2001b). Por lo tanto, se pone de manifiesto, que el aprendizaje en un entorno tándem es en primer lugar un aprendizaje autónomo, ya que es el aprendiente quien toma las decisiones acerca de su propio proceso de aprendizaje (Little, 2001). En este sentido el aprendiente adquiere más libertades que le permiten personalizar su aprendizaje más allá de lo que podría hacerlo en una clase convencional (fijar objetivos según el propio nivel de idioma, elegir contenidos acerca de los intereses personales o profesionales, definir ritmo y progresión según disponibilidad de tiempo, etc.). Estas libertades, al mismo tiempo, le confieren al aprendiente una serie de responsabilidades que le obligan a gestionar por sí mismo su aprendizaje.

La autonomía dentro del trabajo en tándem recobra aún más importancia teniendo en cuenta que una de las diferencias con respecto a una clase tradicional de idiomas es la ausencia de la figura de un profesor en un sentido tradicional que define los diferentes aspectos de aprendizaje como por ejemplo objetivos o contenidos de aprendizaje (Little, 1996). En este contexto es importante destacar el trabajo del asesor de aprendizaje de idiomas que desempeña un papel fundamental para asegura la buena marcha del trabajo en tándem, ya que es el asesor que debe apoyar y favorecer el aprendizaje (Pörn y Hansell, 2020). Quizás no tanto en el sentido de explicar, por ejemplo, fenómenos gramaticales o traducir una palabra desconocida, si no con vistas a capacitar al aprendiente de aprender a aprender en un sentido de un aprendizaje a lo largo de la vida, que favorece el desarrollo personal y profesional del aprendiente.

Cabe destacar que entendemos la autonomía como un proceso que depende de una serie de factores como el contexto de aprendizaje concreto,

los métodos pedagógicos utilizados, las experiencias previas del aprendiente y su nivel lingüístico (Schlak, 2003). Es decir, se trata de una competencia que se adquiere solo poco a poco y que, por lo tanto, se puede distinguir entre diferentes grados de autonomía (Dam, 1999; Sánchez, 2007). Independientemente del nivel de autonomía que tenga el aprendiente al empezar el trabajo en tándem, por lo general, desarrollará esta competencia durante su experiencia de aprendizaje en tándem (Little, 2001).

2.4. Principio de reciprocidad

El segundo principio es el principio de la reciprocidad. Koch examina el fenómeno de la reciprocidad desde la perspectiva de varias disciplinas y llega a la conclusión de que en el fondo la reciprocidad es un fenómeno esencial de toda comunicación y que constituye la base de toda acción social (Koch, 2017b). Para Koch la reciprocidad es "the mode and rhythm of the exchange of information […] between two or more communicators which entails the obligation to respond to a perceived impulse or gift in a way and time frame that corresponds to an acknowledged convention" (Koch, 2017a, pp. 126–127). Estas observaciones reflejan la estrecha relación entre el aprendizaje en tándem y la interacción social.

En esta misma línea Brammerts constata que en el aprendizaje en un entorno tándem cada miembro de la pareja posee conocimientos que el otro intenta adquirir (sean competencias lingüísticas, conocimientos culturales, etc.). Esta interdependencia requiere que cada uno de los dos compañeros se esfuerce para que los dos se beneficien en el mismo grado (Brammerts, 2001a). También Canga Alonso afirma la importancia del apoyo y la colaboración en el aprendizaje en tándem que incluye, entre otro, ser "compresivos y tolerantes con las diferencias que puedan existir entre los compañeros" (Canga Alonso, 2012, p. 122).

En consecuencia, y teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, para la práctica de las sesiones de trabajo en tándem se pueden deducir una serie de criterios. Un criterio básico es el uso equitativo del tiempo en cada sesión, es decir ambos integrantes de la pareja deben procurar que cada uno dispone de la mitad del tiempo de la sesión de tándem. Además, es importante respetar la elección de los objetivos y contenidos del

compañero, aunque a uno mismo no le parezcan interesantes o adecuados. Asimismo, uno debe atenerse a los deseos de correcciones de errores del compañero y aplicarlos, aunque desde la propia perspectiva no parezcan convenientes. Lo mismo se aplica a la forma de aprendizaje elegida por la otra persona. Puede parecer contraproducente, pero corresponde a la forma en que el compañero de tándem prefiere organizar su proceso de aprendizaje y son el resultado de experiencias previas y por lo tanto muy individuales.

El justo cumplimiento de los diversos aspectos que establece el principio de la reciprocidad requiere un diálogo permanente y un intercambio respetuoso entre los dos compañeros. Es importante señalar que en este sentido trabajar en tándem no solo conlleva el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales a través de la comunicación, sino también hace necesario un proceso constante de negociación sobre cuestiones como el método de trabajo, la forma de corregir los errores y demás acuerdos relativos a la organización del aprendizaje.

2.5. Aspectos didácticos del aprendizaje en tándem

Desde una perspectiva didáctica en la literatura especializada se señala una serie de puntualizaciones básicas acerca de las características del aprendizaje en un contexto tándem.

A diferencia de la comunicación en las clases de idiomas tradicionales, en una sesión en tándem se asemeja a una situación de comunicación natural o auténtica (Schmelter, 2010). Son situaciones que se caracterizan por una necesidad inmediata de intercambiar información y surge de esta manera una comunicación más real (Rost-Roth, 2012). En consecuencia, el aprendizaje en un contexto tándem suele ser en parte intencionado (por ejemplo, planificando antemano la práctica de un fenómeno lingüístico concreto) y en parte incidental como consecuencia de la comunicación con un hablante nativo (Bechtel, 2016). Por lo tanto, se puede resumir la esencia del aprendizaje en tándem constatando que "tandem language learning takes place through authentic communication with a native speaker" (Brammerts, 1996, p. 10).

Con respecto a los objetivos generales del aprendizaje en tándem, se mencionan en la literatura las competencias lingüísticas, las competencias interculturales y las competencias de aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida (Baumann et al., 2007; Peters y Seeliger-Mächler, 2019).

Junto al asesor de aprendizaje, cuya importancia ya se ha señalado en el punto 2.2., el propio compañero de tándem juega un papel fundamental. Aunque es usual que este no pueda explicar ciertos fenómenos gramatical de su propio idioma con las reglas exactas, por lo general, sabe cómo hablante nativo, cómo expresar lo que intenta decir su compañero tándem y corregir los enunciados mediante la reformulación. De esta manera cumple con su función de modelo que puede ser imitado por el compañero (Canga Alonso, 2012).

3. OBJETIVOS

De lo anteriormente expuesto, se desprende, por lo tanto, que el aprendizaje en tándem significa aprender a través de la comunicación y la colaboración. Competencias como la autonomía de aprendizaje, así como la disponibilidad y la capacidad de un apoyo empático entre compañeros mediante un diálogo respetuoso, son, por un lado, requisitos previos para el aprendizaje, pero constituyen al mismo tiempo el resultado del trabajo en tándem.

Asimismo, se constató que uno de los objetivos de aprendizaje de los participantes, probablemente el más destacable, es el aprendizaje del idioma del compañero tándem. Como consecuencia se plantea la cuestión de la eficacia del aprendizaje en los distintos tipos de tándem. Sin embargo, sobre todo en lo que respecta a los cursos tándem intensivos, aún se dispone de pocos resultados empíricos (Hammrich y Friedel Ablanedo, 2020).

Por lo tanto, el enfoque principal del presente estudio está definido por las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Contribuye el tándem intensivo presencial a fomentar la competencia lingüística general?
- ¿En qué nivel de idioma es especialmente eficaz?

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto y Curso tándem

El estudio se llevó a cabo en el marco del intercambio que se organiza todos los años entre la Universidad de Oviedo y la Ruhr-Uni-Bochum. En concreto los cursos tándem entre las dos universidades existen desde 1984 (Brammerts, 2001). Se trata de un curso intensivo presencial en el que los estudiantes de ambas universidades visitan cada año la universidad asociada durante los meses de verano para ampliar sus conocimientos lingüísticos e interculturales. El formato del curso se ha desarrollado constantemente a lo largo de los años y se ha adaptado a las exigencias institucionales y las necesidades académicas (véase Hammrich, 2019). Los cambios más destacados de los últimos años han sido la ampliación progresiva de la autonomía de los participantes y la incorporación de un asesoramiento de aprendizaje individual.

Los datos recogidos en este estudio proceden del curso celebrado en la Universidad de Bochum en el verano 2019, cuyas principales características se resumen a continuación.

Antes de empezar el curso, los estudiantes asisten a dos reuniones informativas donde se aborda el aprendizaje en tándem. En dichas reuniones se hace hincapié en los diferentes aspectos didácticos, entre otros, en el hecho de que el aprendizaje en tándem es en gran medida un aprendizaje autónomo y que cada uno de los aprendientes es responsable de su propio progreso de aprendizaje. En segundo lugar, se insiste que el aprendizaje en tándem significa aprender mediante la comunicación, es decir, a través de un diálogo con un compañero de aprendizaje cuyos intereses y requisitos deben respetarse.

La duración del curso es de 13 días con 4 horas diarias por la mañana. Desde la organización se le asigna a cada estudiante español un estudiante alemán para el trabajo durante las sesiones tándem. Cada tres días hay un cambio de pareja para favorecer el intercambio de los integrantes de los dos grupos.

Al comenzar el curso, se les entrega a los participantes un manual con tareas y contenidos diseñados para trabajar en las sesiones de tándem

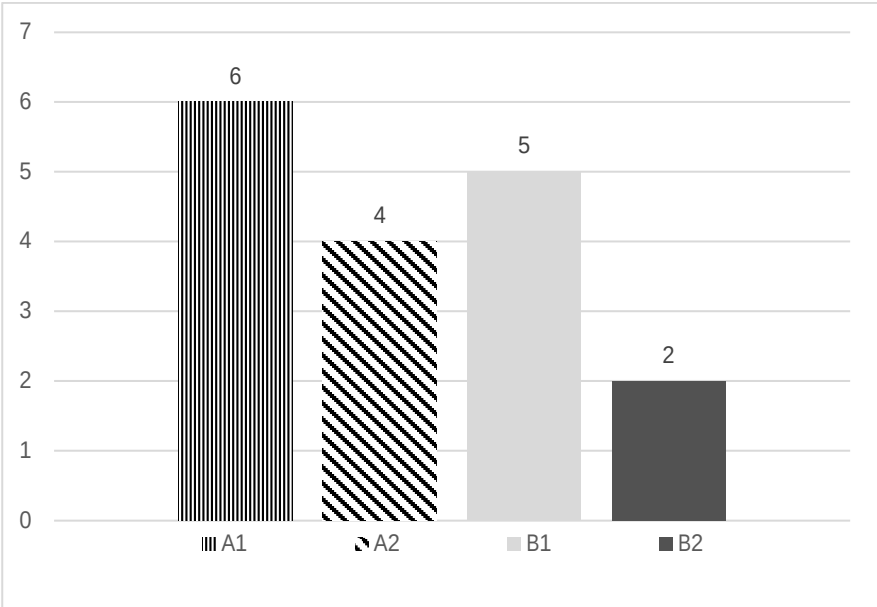
(véase punto 4.3.). Mientras las primeras páginas contienen información sobre la organización del curso y declaraciones introductorias sobre el aprendizaje en tándem, el grueso del manual está formado por el material didáctico propiamente dicho. Los aprendientes pueden elegir libremente de entre las tareas del manual. No obstante, deben elegir y preparar individualmente el tema el día anterior para estructurar la siguiente sesión de tándem de la forma más concreta posible en cuanto a objetivos de aprendizaje, contenido, gramática, vocabulario, etc. También se anima a los estudiantes preparar sus propias actividades según sus intereses y necesidades.

El trabajo en tándem consiste en trabajar sobre las tareas y según los objetivos y contenidos fijados. Al principio de cada sesión los aprendientes de cada pareja tándem acuerdan el reparto de tiempo, se comunican las preferencias de recibir correcciones y los objetivos y contenidos elegidos por cada uno y se revisa el material de aprendizaje (Schmelter, 2010). Al final de cada sesión de tándem, los aprendientes deben elaborar un informe para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Para ello disponen de entre 20 y 30 minutos al final de cada sesión. Durante todo el curso, los profesores ofrecen la posibilidad de asesoramiento de aprendizaje para aclarar dudas y brindar apoyo en cuanto a cuestiones lingüísticas, culturales o formas de aprender.

4.2. PARTICIPANTES

En el análisis de los resultados, sólo se tiene en cuenta a los estudiantes españoles. En total 17 estudiantes españoles participaron en el curso. Cabe mencionar que los estudiantes procedían de diferentes facultades y tenían distintos niveles de idiomas al inicio del curso (véase Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Nivel de idioma de los estudiantes españoles.*



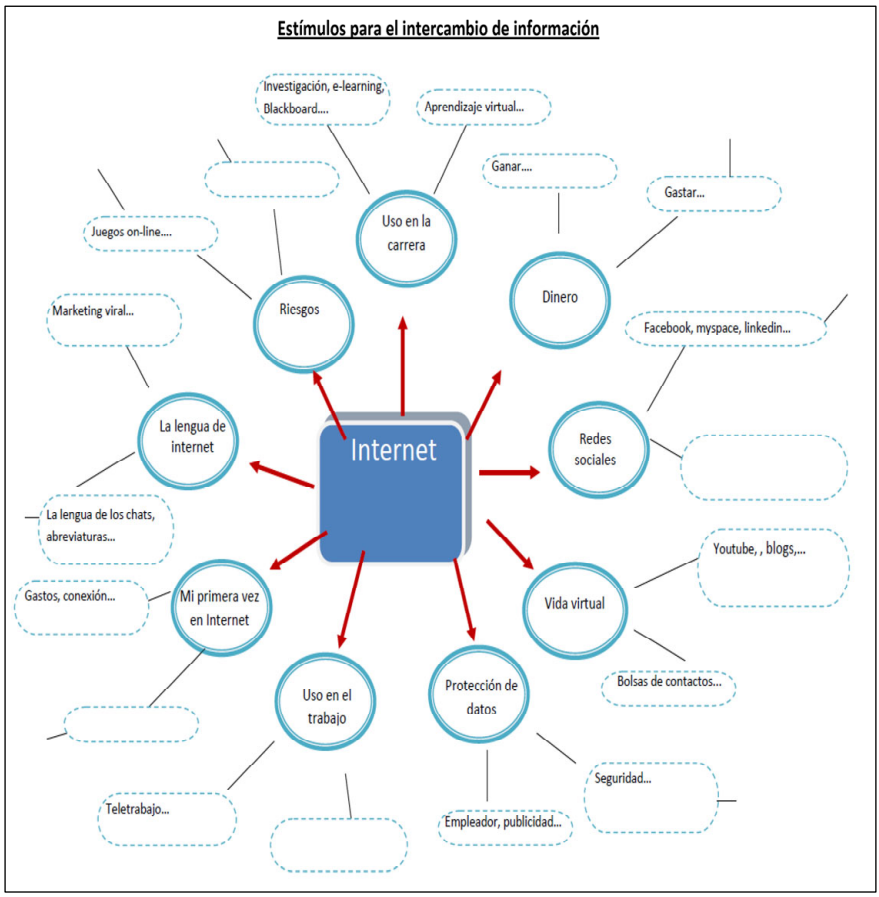
Fuente: Elaboración propia

4.3. Las tareas en el curso

En un entorno tándem, las tareas tienen la función de incentivar la comunicación entre los dos aprendientes de una pareja tándem (Bechtel, 2016; Schmelter, 2004). Como se desprende de las Figuras 1 y 2[46], las tareas ofrecidas en el curso objeto del presente estudio se componían de un mapa mental sobre una temática concreta y unas tareas correspondientes.

[46] Para un mejor entendimiento se demuestra aquí la versión en español.

***FIGURA 1**. Ejemplo de una tarea tándem: Mapa mental*



Fuente: Materiales del curso tándem español-alemán 2019

El mapa mental sirve como estimulo, además es abierto e invita a completar vocabulario y estructuras según el trabajo individual de cada aprendiente, mientras las tareas derivadas del mapa mental presentan un carácter más o menos instructivo y buscan trabajar diferentes destrezas y competencias. Cabe mencionar que no se exige el cumplimiento de todas las tareas ofrecidas, más bien representan una oferta, de la cual puede elegir el aprendiente según sus necesidades y tomarlas como punto de partido para la comunicación dentro de las sesiones tándem.

***FIGURA 2**. Ejemplo de tareas correspondientes al mapa mental*

Tema: ***INTERNET***
Autora: *Lidia Santiso Saco*

AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA – AMPLIANDO EL TEMA

---

1) Aprendiendo con **GRÁFICAS Y ESTADÍSTICAS**: busca, selecciona y trae una gráfica y/o estadística de la situación en tu país sobre **uno o varios** de los siguientes aspectos:
    a. Compras por internet
    b. Vacaciones y viajes gestionados por internet
    c. Aplicaciones para los teléfonos
    d. Portales de búsqueda de parejas
    e. Redes sociales
    f. El poder del español en internet
    g. Gestión de servicios online (banco, declaración de la renta, etc.)
    h. Hogares con acceso a internet
    i. Productos y servicios más comprados en internet
    j. Delitos informáticos o ciberdelitos
    k. Adicción a internet (p.ej. juego online)
    l. Auge y declive (crisis) de las empresas punto.com
    m. Violación de la privacidad en la red
2) ARGUMENTANDO / DEBATIENDO:
    a. Elabora una lista con aspectos relacionados con internet que suelen ser tema de discusión/debate/polémica en tu país.
    b. Compara esa lista con la de tu compañer@. Tratad las similitudes y diferencias.
    c. Si tuvieras que defender la tesis "Los contenidos de internet deben ser libres y gratuitos para todos", ¿cuáles serían tus argumentos a favor? ¿cuáles podrían ser los contraargumentos? Contrasta tu(s) respuesta(s) con la(s) de tu compañer@
    d. Si tuvieras que comparar el uso de internet de hace 10 años y ahora, ¿qué aspectos resaltarías? Contrasta tu(s) respuesta(s) con la(s) de tu compañer@
    e. ……
3) ESCRIBIENDO:
    a. Blog: impresiones y experiencias sobre internet.
    b. Escrito de queja/reclamación/disculpa:
        i. WIFI: reclamación por conexión deficiente
        ii. Factura por servicio/producto no solicitado
        iii. Incumplimiento de la Ley de Protección de Datos
        iv. Pérdida de todos tus datos
    c. Escrito para un foro/anuncio: crear tu propio perfil para un determinado portal, aportación para el foro "APRENDO ESPAÑOL", la "revolución virtual" etc.
    d. Escrito para pedir/solicitar:
        i. Información sobre las condiciones para instalar WIFI en tu casa
        ii. Consejo sobre determinados temas de internet
        iii. ….
4) Manejándose en la VIDA COTIDIANA (Simulaciones):
    a. En la Oficina de Consumidores para informarte sobre tus derechos
    b. En la oficina de una operadora para comprar una conexión
    c. Al teléfono: quejas por una compra online
    d. Vecinos que usan tu conexión WIFI
    e. ….

Fuente: Materiales del curso tándem español-alemán 2019

4.4. Medición de aprendizaje

El rendimiento del aprendizaje se operacionalizó mediante un C-test.

4.4.1. El C-test

El C-test fue introducido en 1981 y es una prueba escrita que mide la competencia lingüística general basada en la redundancia reducida (Raatz y Klein-Braley, 2002). Un C-test consiste en una serie de textos cortos (entre 4 y 6), cada uno de ellos completo y con un sentido de unidad en sí mismo. Los textos seleccionados deben ser neutrales con respecto al contexto, no exigir ni vocabulario ni conocimientos especializados y ser auténticos (Grotjahn et al., 2002; Raatz y Klein-Braley, 2002). En dichos textos se deja sin alterar la primera frase. A partir de la segunda frase se aplica "la regla del dos" que consiste en eliminar la segunda mitad de cada segunda palabra. En el caso de que una palabra tuviese un número impar de letras, se suprime la mitad más una letra hasta llegar a un total de 20 palabras mutiladas en cada texto. El resto del texto se deja inalterado (Grotjahn, 2002).

El C-test ha sido objeto de numerosos trabajos e investigaciones en los cuales se ha demostrado que es un instrumento objetivo, fiable y válido para evaluar la competencia lingüística general (Arras et al., 2002). Eckes y Grotjahn (2006) por ejemplo revisan diferentes trabajos sobre el C-test, realizados con la ayuda de una amplia gama de métodos estadísticos entre ellos la correlación y el análisis factorial, y concluyen que los resultados de los aprendientes evidencian una relación fuerte entre las cuatro destrezas lingüísticas y los resultados del C-test.

Además, el C-test destaca por su fácil elaboración y la objetividad a la hora de corregirlo (Eckes y Grotjahn, 2006; Raatz y Klein-Braley, 2002).

4.4.2. El C-test aplicado en este estudio

Para el C-test del presente estudio se usó cinco textos de diferentes manuales del alemán como lengua extranjera. Los primeros dos textos pertenecen a un nivel A1, texto 3 y 4 a un nivel A2, y el ultimo texto es de un nivel B1. En cada uno de los cinco textos se han incorporado 20

huecos según “la regla del dos” explicado en el apartado anterior omitiendo la segunda parte de cada segunda palabra (véase Figura 3).

Antes de comenzar el estudio, las pruebas fueron realizadas por hablantes nativos, para asegurar la idoneidad de las mismas (Grotjahn et al., 2002).

***FIGURA 3**. Ejemplo del C-test aplicado (texto 1 y texto 2)*

Leben: Stadt oder Land?

Carmen ist in Spanien geboren. Sie i_____ erst m_____ zwölf Jah_____ in d_____ Schweiz geko_____. Carmen h_____ drei Ja_____ in Bern gew_____. Sie ha_____ eine Woh_____ im Zen_____. Dort h_____ sie vi_____ Miete bez_____. Sie w_____ ein Stadtmen_____ und i_____ oft ausge_____. Heute wo_____ sie a_____ dem Land, in einem Bauernhaus, und hat gern Ruhe.

Am Morgen

Um 6 Uhr klingelt der Wecker. Sara Becker bleibt no_____ einen Mom_____ liegen. Da_____ steht s_____ langsam a_____. Es i_____ Viertel na_____ sechs. Zue_____ duscht s_____, dann ho_____ sie d_____ Zeitung u_____ macht Früh_____. Sie ko_____ Wasser u_____ macht Kaf_____. Um sie_____ Uhr is_____ sie Cornflakes u_____ liest Zei_____. Um Viertel nach sieben geht sie los.

Fuente: Elaboración propia

Los 17 estudiantes españoles realizaron el C-test el primer (pre-test) y el último día (post-test) del curso tándem. En la ejecución de las pruebas no hubo límite de tiempo.

En la corrección de ambas pruebas solamente se ha tenido en cuenta la palabra correcta para evitar un posible sesgo. Incluso pequeños errores de ortografía, conjugación, etc. llevaron a no puntuar la contestación. La puntuación asciende, por lo tanto, a un máximo de 100 puntos entre los cinco textos que constituyen la prueba.

4.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se llevó a cabo con SPSS. En concreto, se calculó la media de la puntuación tanto del pre-test como del post-test. Para determinar una posible significación estadística entre los dos resultados se aplicó el t-test para grupos dependientes.

5. RESULTADOS

En la Tabla 1 se observa los resultados de las pruebas, tanto del C-test 1 (pre-test), como del C-test 2 (post-test). Concretamente se compara las medias de todo el grupo (n=17), es decir de todos los estudiantes españoles que participaron en el curso.

TABLA 1. *Comparaciones de las medias del pre-test (C-test 1) y del post-test (C-test 2)*

	C – Test 1		C – Test 2		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Resultado t-test
Total (n=17)	50,59	22,04	61,53	21,166	t(16)= - 6,998, p < ,001**

**El resultado del t-test es significativo al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

Los resultados indican que las medias son más altas en el post-test que en el pre-test. La diferencia entre ambos asciende a 10,94 puntos. Desprendemos además de los resultados de la prueba t, que la diferencia de las medias es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,01.

La Tabla 2 muestra los resultados de las dos pruebas según el nivel de idioma de los 17 participantes españoles.

TABLA 2. *Comparaciones de las medias del pre-test (C-test 1) y del post-test (C-test 2) según el nivel de idioma*

	C – Test 1		C – Test 2		
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica	Resultado t-test
A1 (n=6)	30	19,637	45,33	21,787	t(5) = - 5,919, p = ,002**
A2 (n=4)	49,75	10,874	57,50	11,387	t(3) = - 4,841, p = ,017*
B1 (n=5)	65,80	8,585	75,20	13,9	t(4) = - 2,994, p = ,040*
B2 (n=2)	76	14,142	84,00	7,071	t(1) = - 1,600, p = ,356

*El resultado del t-test es significativo al nivel 0,05.
** El resultado del t-test es significativo al nivel 0,01.
Fuente: elaboración propia

Se observa que en todos los niveles de idioma la media del post-test es más alta que en el pre-test. En el nivel A1 la diferencia asciende a 15,33 puntos y es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,01, mientras en el nivel A2 la diferencia es de 7,75 puntos y es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,5. Para los estudiantes con un nivel B1 se observa una diferencia de 9,4 puntos entre ambas pruebas, que es estadísticamente significativa en un nivel de significancia de 0,5, mientras para los estudiantes con un nivel B2 la diferencia es de 8 puntos.

6. DISCUSIÓN

6.1. Pregunta de investigación 1

Los resultados de las comparaciones de las medias del grupo (véase Tabla 1) indican de manera clara que el aprendizaje en un curso tándem presencial con las características descritos arriba fomenta un aprendizaje en términos de una competencia lingüística general.

En la literatura se mencionan varios aspectos para explicar el potencial y la eficacia del aprendizaje de idiomas en tándem (Bechtel, 2016; Schmelter, 2004, 2010). En nuestra opinión, sin embargo, y teniendo en cuenta el tipo de tándem que aquí se presenta, pensamos que son en

particular los dos principios del aprendizaje en tándem (véase punto 2.3 y 2.4) que contribuyen al rendimiento del aprendizaje.

Por un lado, insistimos que el trabajo en las sesiones de tándem, respetando las implicaciones del principio de reciprocidad, representa un aprendizaje mediante la interacción y la colaboración, ya que se aprende comunicando y trabajando juntos hacia un objetivo de aprendizaje (Morley y Truscott, 2003). Se trata, pues, de un proceso de aprendizaje en el sentido de la teoría social (Vygotsky, 1981), que afirma que el aprendizaje se produce a través de la interacción con otros. En la misma línea también Stickler y Lewis (2008) subrayan la importancia de los aspectos sociales en el aprendizaje en tándem, puesto que comprobaron en su estudio que las estrategias de aprendizaje más utilizadas durante las sesiones de tándem son las estrategias sociales. Por todo ello, deducimos que el principio de la reciprocidad constituye un aspecto central del trabajo en tándem, que en última instancia "dictates that each partner should benefit equally from the exchange" (Stickler y Lewis, 2008, p. 239) y que a través de la consideración, la empatía y la colaboración contribuye al éxito del aprendizaje en tándem.

Por otro lado, como segundo principio, debemos señalar la autonomía en el trabajo tándem, la cual, en nuestra opinión, favorece el rendimiento del aprendizaje. En general, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas se asume que una mayor autonomía en el aprendizaje conduce a mejores resultados. Hay incluso autores que señalan que todo aprendizaje verdaderamente exitoso es, en última instancia, autónomo (Little, 1994). Al menos teóricamente, este punto de vista puede justificarse recurriendo a los enfoques constructivistas de la teoría del aprendizaje. En estos enfoques, se distingue entre diferentes tipos de conocimiento. Por un lado, existe un conocimiento que consiste en la acumulación de datos e informaciones mediante procesos de memorización. No obstante, más allá de esto, existe un conocimiento de orden superior que lleva a un cambio en los sistemas de significado del aprendiente. Este último, sin embargo, no puede enseñarse y requiere la participación activa y autónoma del alumno en el proceso de aprendizaje. En lo que respecta al aprendizaje de idiomas, se puede, por lo tanto, argumentar con Benson que los aprendientes que realmente aprenden un idioma con éxito son

los que logran construir el sistema de la lengua meta como un sistema para interpretar y comunicar sus propios significados, que supone un proceso que implica necesariamente un cierto grado de control sobre "management, acquisition, and content. Thus, if we assume that the goal of language teaching and learning is not simply the accumulation of facts and technical skills, autonomous language learning is, almost by definition, equivalent to effective language learning" (Benson, 2007, p. 737).

En un nivel empírico, no obstante, es mucho más difícil demostrar que un mayor grado de autonomía conduce a un mayor rendimiento (Schlak, 2003), ya que el concepto de autonomía es difícil de operacionalizar y, por lo tanto, difícil de medir. A pesar de estas dificultades, algunos autores han logrado establecer una conexión empírica entre la autonomía y los beneficios del mismo. Por ejemplo, Dam y Legenhausen, quienes descubrieron que alumnos alemanes y daneses de unas clases basados en un aprendizaje autónomo mostraban un mejor dominio en cuanto a determinados aspectos del vocabulario, de la gramática y de la comunicación oral que los alumnos de unas clases de carácter convencional (Dam y Legenhausen, 1996). En este sentido, para el contexto de este trabajo, interpretamos que la autonomía intrínseca de un entorno de aprendizaje en tándem influye favorablemente en el rendimiento. Con vistas a la reciprocidad cabe matizar que la autonomía en términos de un aprendizaje en tándem se entiende orientada no hacia el individualismo, sino hacia la colaboración (Stickler y Lewis, 2008).

6.2. Pregunta de investigación 2

Como se puede comprobar en la Tabla 2, el progreso del aprendizaje se puede observar en todos los niveles de aprendizaje. Sin embargo, cabe destacar especialmente los resultados de los estudiantes con un nivel A 1, con la mayor diferencia entre las medias (15,33) y un nivel de significación de $p < 0,01$.

Existe un desacuerdo en la literatura sobre cuál es el mejor nivel para el aprendizaje en tándem. Algunos autores parten de la base de que el aprendizaje de idiomas en tándem es más eficaz en los niveles superiores (Brammerts y Kleppin, 2001). Hammrich y Friedel Ablanedo, en

cambio, parten de la base de que el tándem como forma de aprendizaje puede ser provechoso incluso para principiantes (Hammrich y Friedel Ablanedo, 2020). Los resultados de este trabajo apoyan esta posición, ya que aportan pruebas empíricas de que especialmente los aprendientes con un nivel de idioma A1 fueron capaces de lograr ganancias de aprendizaje sustanciales. Al mismo tiempo, sin embargo, hay que señalar que los alumnos con este nivel de idioma fueron apoyados especificadamente en su proceso de aprendizaje mediante un andamiaje didáctico adecuado. En concreto, deben mencionarse aquí las tareas desarrolladas especialmente para principiantes y la mayor implicación en las entrevistas con los asesores de aprendizaje.

Como se desprende de las Tablas 1 y 2, los resultados tanto del grupo en general como de los distintos niveles (exceptuando el nivel B2) son estadísticamente significativos, por lo tanto, se entiende que los resultados son transferibles a contextos similares de aprendizaje en un entorno de tándem presencial.

7. CONCLUSIONES

El presente estudio ha podido demostrar empíricamente que el aprendizaje en un curso tándem presencial conduce a unas ganancias de aprendizaje en términos de una competencia lingüística general en los niveles de idioma A1, A2, B1 y B2.

Estos resultados tienen implicaciones didácticas. Por un lado, es necesario intensificar la oferta para integrar el aprendizaje de idiomas en tándem en los planes de estudio de las instituciones universitarias, puesto que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística. Es especialmente relevante el resultado de que el rendimiento en el aprendizaje ya ocurre en un nivel de idioma bajo, lo cual permite introducir el aprendizaje en Tándem en la formación lingüística incluso en un nivel de idioma A1.

Por último, hay que señalar algunas limitaciones con respecto a la investigación elaborada aquí. En primer lugar, el estudio se realizó con una muestra de 17 estudiantes. Por lo tanto, sería aconsejable llevar a cabo los mismos estudios u otros similares en el futuro para aumentar

el tamaño de la muestra. Además, el rendimiento del aprendizaje se operacionalizó a través de un C-test, que mide la competencia lingüística general. Sería ciertamente interesante examinar el progreso en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas por separado o ciertos conocimientos lingüísticos específicos (p.ej.: el vocabulario o la gramática).

8. REFERENCIAS

Arras, U., Eckes, T. & Grotjahn, R. (2002). C-Test im Rahmen des "Test Deutsch als Fremdsprache" (Test DaF): Erste Forschungsergebnisse. En R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (pp. 175–209). AKS.

Baumann, I. B. B., Chollet, I., Dupuis, V., Falk, P., Herfurth, H.-E., Kerndtner, F. & S.F. (2007). *Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen.* Klett.

Bechtel, M. (2016). Sprachlernen im Tandem. En E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 376–381). Francke.

Benson, P. (2007). Autonomy and its role in learning. En J. Cummins & C. Davison (Eds.), *Springer international handbooks of education: International handbook of English language teaching* (pp. 733-745). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8

Brammerts, H. (1996). Tandem language learning via the Internet and the International E-Mail Tandem Network. En D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet* (pp. 9–22). Trinity College Dublin.

Brammerts, H. (2001a). Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzeptes. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 9–16). Stauffenburg Verlag.

Brammerts, H. (2001b). Beispiele für autonomes Lernen im Tandem. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 5–7). Stauffenburg Verlag.

Brammerts, H. (2006). Aprendizaje autónomo de lenguas en tándem: desarrollo de un concepto. En A. Ojanguren Sánchez y M. Blanco Hölscher (Eds.), *El aprendizaje autónomo de Lenguas en Tándem* (pp. 19–28). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Brammerts, H. y Kleppin, K. (2001). Hilfen für Face-to-face-Tandem. En H. Brammerts y K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (pp. 95–108). Stauffenburg Verlag.

Canga Alonso, A. (2012). La pareja tándem como modelo para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Escuela Abierta,* (15), 119–142.

Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.

Dam, L. & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. En R. Pemberton, A. Lam, W. Or & H. Pierson (Eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning* (pp. 265–280). Hong Kong University Press.

Dam, L. (1999). How to develop autonomy in a school context – how to get teachers to change their practice. En C. Edelhoff & R. Weskamp (Eds.), *Autonomes Autonomes Fremdsprachenlernen* (pp. 113–133). Hueber.

Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, *23*(3), 290–325. https://doi.org/10.1191/0265532206lt330oa

Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. En R. Grotjahn (Ed.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Vol. 4, pp. 211–225). AKS.

Grotjahn, R., Klein-Braley, C. & Raatz, U. (2002). C-Test: an overview. En J. A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.), *University language testing and the C-test.* AKS-Verlag.

Hammrich, T. (2019). Die Akzeptanz von Tandemmaterial durch Lernende und die Korrelation ausgewählter Lernvariablen. En E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Eds.), *Lernprozess im Tandem - ermöglichen, begleiten, erforschen* (pp. 147–169). Giessen Library Publications.

Hammrich, T. y Friedel Ablanedo, B. (2020). Aprendizaje de lenguas en Tándem. *Hispanorama*, *169*, 56–63.

Koch, L. (2017a). Principles of Tandem Interaction - Reciprocity. En H. Funk, M. Gerlach & D. Spaniel-Weise (Eds.), *Handbook for Foreign Language Learning in Online Tandems and Educational Settings* (pp. 117–132). Peter Lang.

Koch, L. (2017b). Reziprozität und Beratung. En J. Böcker et. al. (Ed.), *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen–Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen: Beiträge zu einer Arbeitstagung* (pp. 27–47). Giessener Elektronische Bibliothek 2017.

Little, D. (1994). Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, *93*(5), 430–442.

Little, D. (1996). Learner autonomy and learner counselling. En D. Little & H. Brammerts (Eds.), *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet* (pp. 23–31). Trinity College Dublin.

Little, D. (2001). Sprachenlernen im Tandem und Lernautonomie. En H. Brammerts & K. Kleppin (Eds.), *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch.* Stauffenburg Verlag.

Morley, J. & Truscott, J. (2003). The integration of research-oriented learning into a Tandem learning programme. *Language Learning Journal*, *27*(1), 52–58. https://doi.org/10.1080/09571730385200081

Peters,H. & Seeliger-Mächler, B. (2019). Das SEAGULL-Projekt: Relevanz für Tandemlernen und erste Evaluation. En E. Spänkuch, T. Dittmann, B. Seeliger-Mächler, H. Peters & A. Buschmann-Göbels (Eds.), *Lernprozess im Tandem-ermöglichen, begleiten, erforschen* (pp. 33–52). Giessen Library Publications.

Pörn, M. y Hansell, K. (2020). The teacher's role in supporting two-way language learning in classroom tandem. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *23*(5), 534–549. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1379946

Raatz, U. & Klein-Braley, C. (2002). Introduction to language testing and to C-Tests. En J. A. Coleman, R. Grotjahn & U. Raatz (Eds.), *University language testing and the C-test* (pp. 75–91). AKS-Verlag.

Rost-Roth, M. (2012). *Sprachenlernen im direkten Kontakt. Autonomes Tandem in Südtirol. Eine Fallstudie*. Verlag für Gesprächsforschung.

Sánchez, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualtiät für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch Als Fremdsprache*, *44*(4), 227–233. https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2007.04.06

Schlak, T. (2003). Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. *Info DaF*, *30*(6), 594–607.

Schmelter, L. (2004). *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Narr.

Schmelter, L. (2010). Tandem-Lernen. En H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Eds.), *Handbooks of linguistics and communication science: 35.1/35.2. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (pp. 1188–1192). De Gruyter Mouton.

Stickler, U. & Lewis, T. (2008). Collaborative Language Learning Strategies in an Email Tandem Exchange. En S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings.* Multilingual Matters.

Villa, A. y Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en Competencias.* Ediciones Mensajero, S.A.U.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La pléyade.

Wolff, J. (2013). DaF im Tandem. En I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Band 10. Deutsch als Fremdsprache* (pp. 409–420). Schneider.

LA ATENUACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL HABLA DE LA HABANA. UN ESTUDIO PILOTO CON EL CORPUS PRESEEA

JIALING GOU
Universidad de La Habana

1. INTRODUCCIÓN

"No creo que resulte excesivamente exagerado afirmar que el «español de América» sigue siendo un ilustre desconocido..." (Blanch, 1964).

A mediados del siglo pasado, Lope Blanch afirmaba, con cierta atenuación, que el español de América continuaba siendo desconocido. Y, hoy en día, pese a los prolíferos estudios lingüísticos, continúa prácticamente inexplorado. De ahí la importancia de la realización de este estudio lingüístico cuya finalidad última es contribuir a la descripción del sistema lingüístico del español hispanoamericano y, en particular, a la sistematización de la variante cubana del español, acercándonos al fenómeno de la atenuación lingüística en el habla de los habaneros.

La atenuación es

> una actividad argumentativa (retórica) estratégica de minimización de la fuerza ilocutiva y del papel de los participantes en la enunciación para lograr llegar con éxito a la meta prevista, y que es utilizada en contextos situacionales de menos inmediatez o que requieren o se desea presenten menos inmediatez comunicativa. Así, unas veces, habrá atenuación de hablante y, por tanto, la estrategia tendrá un carácter más monológico; otras, atenuación de hablante y oyente y, por tanto, tendrá un carácter más dialógico y a menudo cortés (Briz y Albelda, 2013, p. 292).

De acuerdo con lo expuesto en esta definición de Briz y Albelda (2013) la atenuación es una "categoría pragmática en tanto mecanismo estratégico y táctico (por tanto, intencional), que tiene que ver con la efectividad y la eficacia del discurso, con el logro de los fines en la interacción,

además de tratarse de una función solo determinable contextualmente" (Briz y Albelda, 2013, p. 292). También es

> una estrategia, puesto que se atenúa, argumentativamente hablando, para lograr el acuerdo o aceptación del otro (incluso, cuando esta sea solo una aceptación social). Luego, es un mecanismo retórico para convencer, lograr un beneficio, persuadir y, a la vez, para cuidar las relaciones interpersonales y sociales o evitar que estas sufran algún tipo de menoscabo (Briz y Albelda, 2013, pp. 292-293).

En definitiva, la atenuación como estrategia "consiste lingüísticamente en minorar, minimizar, mitigar, debilitar la acción e intención o el efecto que estas puedan tener o haber tenido en la interacción, y en dicha estrategia están implicados los hablantes, los oyentes e, incluso, terceros (presentes o ausentes)" (Briz y Albelda, 2013, p. 293).

Con tal minoración se "logran diversos grados de distanciamiento del mensaje, bien mediante la relativización o bien a través de la impersonalización, que son, de forma abstracta, las tácticas empleadas para atenuar, las cuales se realizan mediante diferentes recursos verbales y no verbales" (Briz y Albelda, 2013, p. 293).

En este estudio se asume el marco teórico y metodológico que para los estudios de la atenuación lingüística han desarrollado Briz y Albelda (2013). Se siguió la metodología propuesta por el grupo de investigación PRESEEA[47] – ATENUACIÓN, se conformó, a partir de cuotas de afijación uniforme, una muestra de 12 conversaciones del corpus PRESEEA - La Habana, de la que solo se examinaron 30 minutos (10´- 40´), es decir, se analizaron en total 360 minutos. Por su parte, se asumió para el análisis de la atenuación lingüística la ficha metodológica propuesta por Albelda, Briz, Cestero, Kotwica, y Villalba (2014), de esta manera, en el análisis se integran los factores: lingüísticos, pragmático-discursivos y sociales.

[47] Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América

2. OBJETIVO

Esta investigación constituye un primer acercamiento al estudio del fenómeno sociopragmático de la atenuación lingüística en la variante cubana del español en el marco del corpus de PRESEEA - La Habana. Su realización se justifica entre otros motivos por la carencia de investigaciones sobre este objeto de estudio. Se parte del siguiente problema científico: ¿Cómo se manifiesta, desde el punto de vista lingüístico y sociopragmático, la atenuación en el habla de los habaneros?

Y, se persigue como objetivo general: Caracterizar, lingüística y sociopragmáticamente, el uso de la atenuación en el habla de una muestra de hablantes del corpus del PRESEEA-La Habana.

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología para el análisis sociolingüístico y pragmalingüístico del corpus PRESEEA - La Habana

Como el fenómeno objeto de estudio en esta investigación es del nivel discursivo, es preciso analizar las tácticas de atenuación desde una perspectiva interdisciplinar, en la que se combina la sociolingüística y la pragmática, a fin de alcanzar un análisis profundo en el que se lleguen a conclusiones de interés. Para ello es imprescindible trazarse pautas metodológicas certeras. Con tal propósito, esta indagación se adscribe a la metodología de los estudios coordinados de la atenuación del PRESEEA.

En particular, se asume la metodología que propone el grupo de investigación PRESEEA-ATENUACIÓN dirigido por Ana M. Cestero Mancera y Lidia Rodríguez Alfonso. Dicho grupo persigue como objetivo general "analizar el desarrollo de la variación geolingüística y sociolingüística en el conjunto del dominio hispanohablante" (Cestero, Albelda y Briz, 2014, pp. 1-2).

También se asume Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español (Ficha metodológica, en adelante) propuesta por Albelda, Briz, Cestero, Kotwica, y Villalba

(2014). Esta del PRESEA-ATENUACIÓN contempla variables dependientes e independientes. La variable dependiente es la función de la atenuación y las variables independientes son las tácticas o procedimientos de atenuación, los factores estructurales, los factores enunciativos y los factores situacionales, sociales y geográficos.

Dado que esta investigación es un primer acercamiento al estudio de la atenuación en el marco del PRESEEA-ATENUACIÓN, no se analizan todas las variables y variantes propuestas en la ficha codificadora original, sino que se realiza un estudio micro de la atenuación, una de las dos modalidades propuestas en la *Guía PRESEEA para la investigación lingüística* (2011).

3.2. Ficha adaptada para el análisis y la codificación de las tácticas de atenuación

Adaptada a partir de la Ficha metodológica de Albelda, Briz, Cestero, Kotwica y Villalba (2014).

Variables dependientes:

a. Función general del atenuante en el discurso

– Autoprotección sin imagen.

– Autoprotección con imagen.

– Prevención.

– Reparación.

Variables independientes:

b. Procedimiento de atenuación

3. Tácticas lingüísticas de atenuación

– Táctica 1. Modificadores morfológicos internos: sufijos diminutivos

– Táctica 2. Modificación externa: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos, proposicionales o extraproposicionales

- Táctica 3. Términos o expresiones más suaves en el contenido significativo
- Táctica 5. Empleo de palabras extranjeras
- Táctica 6. Usos modalizados de los tiempos verbales
- Táctica 7. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad
- Táctica 8. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia
- Táctica 9. Construcciones acotadoras de la opinión a la propia persona o a un determinado ámbito
- Táctica 10. Peticiones, preguntas, mandatos u órdenes expresadas de forma indirecta
- Táctica 11. Expresiones de disculpa
- Táctica 12. Estructuras sintácticas que restringen el acto de habla
- Táctica 13. Construcciones justificadoras o de excusa
- Táctica 14. Elipsis de la conclusión, estructuras suspendidas o estructuras truncadas
- Táctica 15. Impersonalizaciones I. Ocultación en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría
- Táctica 16. Impersonalizaciones II. A través de estilo directo
- Táctica 17. Movimiento de reformulación
- Táctica 18. Concesividad
- Táctica 19. Partículas discursivas modales de objetivación

– Táctica 20. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor

– Táctica 21. Formas de tratamiento y fórmulas apelativas

– Táctica 22. Otros procedimientos atenuantes

c. Factores sociales

2. Edad

– Edad comprendida entre 18-34 años
– Edad comprendida entre 35-54 años
– Mayor de 55 años

3. Sexo

– Mujer
– Hombre

4. Nivel de instrucción

– Estudios primarios
– Estudios secundarios
– Estudios superiores

Con esta ficha se efectuó el análisis de las tácticas de atenuación lingüística empleadas en el corpus del PRESEEA - La Habana.

3.3. Muestra del corpus PRESEEA - La Habana

El corpus PRESEEA - La Habana está conformado por 108 informantes habaneros. Pero, en línea solo aparecen 17 conversaciones transcritas: nueve informantes hombres y ocho mujeres. Esto condiciona la selección de la muestra, pero como los estudios en el marco del PRESEEA emplean cuotas de afijación uniforme[48], también en este estudio se sigue esta forma de muestreo reflejada en la Tabla 1.

[48] Consisten en dividir la población total en cuotas según las variables sociales sexo, edad y nivel de instrucción, asignando un número igual de informantes para cada una de estas variables.

TABLA 1. *Distribución de la muestra según variables*

GRUPO ETARIO	Grupo 1 (20-34 años)		Grupo 2 (35-54 años)		Grupo 3 (55 - adelante)		TOTALES
SEXO INSTRUCCIÓN	M	H	M	H	M	H	
Bajo	1	1	1	1	1	1	6
Superior	1	1	1	1	1	1	6
TOTALES	2	2	2	2	2	2	12

Como se observa en la Tabla 1, solo se han seleccionado como muestra 12 conversaciones de las 17 disponibles en el corpus en línea. Esta elección responde a que se ha tratado de conformar una muestra de afijación uniforme. Como el número de informantes según el sexo no es homogéneo, ni tampoco la cifra por nivel de instrucción, no se tendrá en cuenta para este estudio el nivel medio, al no recogerse ninguna mujer perteneciente a él. Por lo tanto, se trabaja con 12 informantes, 6 mujeres y 6 hombres, con igual distribución en el nivel de instrucción bajo y superior, y de ellos cuatro informantes de cada grupo etario. Los 12 hablantes se recogen en la Tabla 2:

TABLA 2*. Código de los hablantes de la muestra seleccionada*

Hombres	Mujeres
LHAB_H11_000	LHAB_M11_007
LHAB_H13_073	LHAB_M13_079
LHAB_H21_013	LHAB_M21_019
LHAB_H23_085	LHAB_M23_091
LHAB_H31_025	LHAB_M31_031
LHAB_H33_097	LHAB_M33_103

4. RESULTADOS

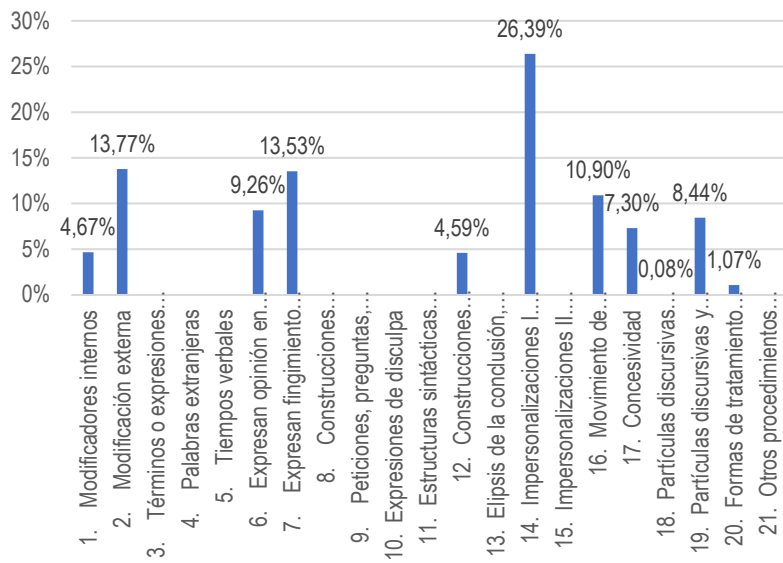
El trabajo con el corpus PRESEEA - La Habana y la ficha de análisis adaptada permitió dar cuenta de las tácticas de atenuación, la función de la atenuación y cómo varía el empleo de las tácticas de atenuación

respecto a los hablantes atendiendo a variables sociales como el sexo, la edad y el grado de instrucción. Sin embargo, por razones de espacio en el presente capítulo se expondrán los resultados del análisis de las siete tácticas más frecuentes utilizadas por los informantes habaneros seleccionados.

4.1. Determinación de las tácticas de atenuación en el corpus PRESEEA de La Habana

Los habaneros atenúan frecuentemente sus actos de habla mediante tácticas de atenuación diversas. En 360 minutos de grabación se hallaron 1220 tácticas de atenuación, agrupadas en un total de 11 categorías diferentes, de las 22 tácticas previstas en la ficha de análisis. Obsérvese el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de aparición de las distintas tácticas de atenuación en la muestra del corpus PRESEEA de La Habana.*



El Gráfico 1 muestra que la táctica más utilizada es la impersonalización I, aparece en 322 ocasiones (26,39%). Le sigue el uso de las

modificaciones externas, de las que se han encontrado 168 ocurrencias (13,77%). En tercer lugar, se sitúa el empleo de verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia, las que se hallan en 165 ocasiones (13,53%).

Además, se emplean movimientos de reformulación, en 133 ocasiones (10,90%); verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o probabilidad, en 113 ocurrencias (9,26%); las partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor, en 103 ocasiones (8,44%); y la concesividad, en 89 casos (7,30%).

Aunque con menor frecuencia, también se observa el empleo de modificadores internos, construcciones justificadoras o de excusa, partículas discursivas modales de objetivación y formas de tratamiento y fórmulas apelativas, en 57, 56, 1 y 13 ocasiones, lo que representa un 4,67%, 4,59%, 0,08% y 1,07% de la totalidad de tácticas de atenuación empleadas, respectivamente.

A continuación, se describen en profundidad las tácticas que con mayor frecuencia han aparecido en la muestra analizada. Se han considerado, convencionalmente, como más frecuentes, aquellas que hayan sido usadas en más de 80 ocasiones. El orden en que se muestran obedece a su frecuencia de aparición en el corpus, un orden descendente.

4.1.1. Táctica No. 14. Impersonalizaciones I. Ocultación en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría

Esta táctica de atenuación se halla en 322 ocasiones, lo que representa el 26.39% de la totalidad de las tácticas empleadas por los informantes de la muestra. La ocurrencia más habitual es el uso de la apelación al juicio de la mayoría o a un interlocutor general mediante pronombres como *uno* (ejemplo 1) y *tú-te* (ejemplo 2), mediante los que el interlocutor busca apelar al juicio de la mayoría o de otro, con la intención de separarse de su mensaje, como si no fuera él el autor o el único autor de este. Esta subvariable aparece en 205 oportunidades, lo que significa un 63,7%.

Ejemplo 1.

I.: (…) pero pienso que<alargamiento/> que todas las carreras cuando ***uno*** las estudia a profundidad <vacilación/> son bonitas al final ***uno***<alargamiento/> va conociendo cosas, pero lamentablemente ***uno*** no tiene el tiempo para para estudiar todas las carreras que hay y dedicarse a todo eeh <vacilación/> generalmente ***uno*** debe seguir una sola línea eeh <silencio/> y bueno pienso que que la carrera esta que seguí ha sido muy bonita (…) (LHAB_ H13_073).

Ejemplo 2.

I: <tiempo = "36:17"/> por por la tram <palabra_cortada/> por el / no sé / por la imaginación que que ***te*** despierta / no sé / me fascinó ver cómo cómo describe los olores y cómo asocia / y sobre todo una una realidad / ***tú*** puedes taparte / o sea / no escuchar lo que ***tú*** no quieras escuchar / puedes dejar de ver lo que no puedes lo que ***tú*** no quieres ver / pero los olores ***tú*** no puedes dejar de percibirlos // ¿de qué forma ***tú*** puedes evitar no oler una cosa? // ¡Piensa! (LHAB_H23_085).

Le sigue en número de frecuencia la generalización para despersonalizar, con un total de 116 ocurrencias, para un 36%. Con tal propósito usan con mucha frecuencia el sintagma nominal *la gente* (ejemplo 3), a través del cual el interlocutor busca encubrir la opinión o acciones propias en las opiniones o las acciones de otras personas. Solo se ha hallado una aparición de partículas discursivas que despersonalizan el origen deíctico del enunciado (ejemplo 4).

Ejemplo 3.

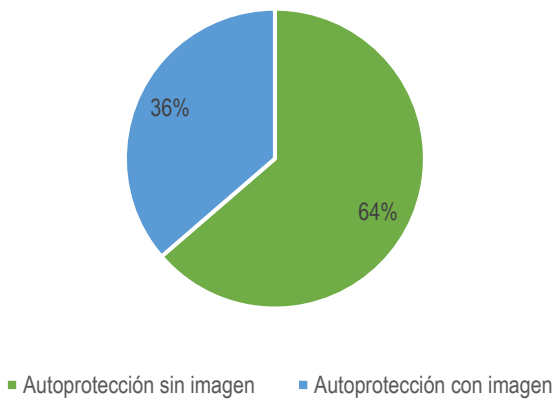
I: no / no se puede estar en la calle de noche / y más en este tiempo de dicie<alargamiento/>mbre // E: uhum // I: que ***la gente*** está para la malda<alargamiento/>d / que tienen religiones / de esa un poco<alargamiento/> abstracta que<alargamiento/> yo <risas = "E"/> no entiendo nada de eso pero bueno / igual las respeto (LHAB_M11_007).

Ejemplo 4.

I.: (…) // entonces // estuve<alargamiento/> en el Museo del <extranjero> Louvre </extranjero> // también // el Museo del <extranjero> Louvre </extranjero> // tú no puedes verlo // en un solo viaje // es materialmente / imposible // <énfasis> imposible </énfasis> / a menos que vayas // a paso de<alargamiento/> / ***como dicen aquí en Cuba*** / a paso de conga // dando brincos / como un canguro // sin ver nada </ruido_fondo> (LHAB_H33_097).

Por otro lado, el análisis de la muestra permitió constatar que la función atenuadora predominante cuando los interlocutores emplean la impersonalización es la autoprotección sin imagen (64%), es decir, la autoprotección que evita o reduce el compromiso del hablante con lo que dice y la autoprotección con imagen (36%), con la que el hablante emplea la impersonalización para autoprotegerse por lo dicho o por lo hecho salvaguardando su propia imagen. Obsérvese el Grafico 2.

***GRÁFICO 2**. Función de las tácticas de atenuación de impersonalización*



4.1.2. Táctica No. 2. Modificación externa: cuantificadores minimizadores, aproximativos o difusores significativos proposicionales o extraproposicionales

Esta táctica es la segunda más utilizada en las 12 conversaciones analizadas. Se utiliza en 168 ocasiones, lo que representa un 13,77% del total. Las tácticas de atenuación de modificación externa predominantes son los cuantificadores minimizadores como *un poco* (ejemplo 5), con un total de 97 apariciones, lo que significa un 57,73 % del total de estas tácticas. Le sigue en número de frecuencia los difusores significativos como *algo*, *algo así* (ejemplo 6) con 47 ocurrencias, lo que representa un 27,97 %.

Ejemplo 5.

I.: (…) sí tengo una relació<alargamiento/>n / tengo una novia que estudia en Arquitectura / (…) siempre trato de de ayudarla en lo que puedo ya que que ella es ***un poco*** menor que yo / está en segundo año de la carrera ya yo me gradué / (…) (LHAB_ H13_073). // E.: <risas = "E"/> ¿muy pequeña no? // I.: eeh no / no no es tan pequeña<risas = "I"/> / pero sí es ***un poco*** más bajita que yo / o sea es más bajita que yo eeh (LHAB_ H13_073).

Ejemplo 6.

I: bueno mi mamá es más onda<alargamiento/> onda anti<palabra_cortada/> <vacilación/> no antigua pero / no es no es onda de nosotros / mi mamá le gusta // no sé / la ópera<alargamiento/> / el teatro / ***algo así*** muy culto / para nada yo soy así /(…) (LHAB_M11_007).

Entre los modificadores externos también se hallaron 23 casos de cuantificadores aproximativos como más *o menos*, *medio*, *prácticamente* (ejemplo 7) y un caso de palabras o expresiones entrecomilladas (ejemplo 8), que representan un 13,7 % y 0.6%, respectivamente.

Ejemplo 7.

(a) I.: sí <ruido = "golpes"/> / el / el viejo / que no le guste la vida esa // ¿oíste? / creo que está ***medio*** loco <ruido = "golpes"/> / porque viejo ¿qué va a hacer? / ¿qué va a hacer un viejo a las diez de la noche parado en la esquina de Perla con la mano de delincuentes que hay allí? // a no ser que se crea que es ***medio*** chulampín o algo de eso / y yo no soy chulampín / yo soy un hombre tranquilo de mi casa (LHAB_H31_025).

(b) E.: eeh Alik ¿cómo es tú novia físicamente? <risas = "E"/> descríbemela un poco // I.: ¿mi novia físicamente? bueno / eeh tie <palabra_cortada/> tiene una estatura de un metro cincuenta eeh ***aproximadamente***/ eeh debe pesar ***unos*** cincuenta y nueve kilos (LHAB_ H13_073).

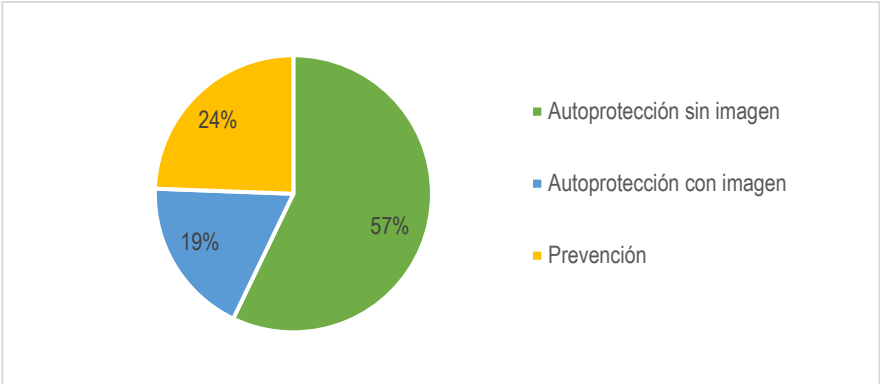
Ejemplo 8.

(a) I.: (…) la gente habla mucho de<alargamiento/> <extranjero> New York <ruido_fondo> </extranjero> <silencio/> a mí <extranjero> New York </extranjero> me abruma // mucho // porque es un apelotonamiento / vamos a decirlo ***así*** / ***entre comillas*** / ¿no? / un apelotonamiento / de edificios // (LHAB_H33_097).

En relación con la función de las tácticas de modificación externa, la predominante es la autoprotección sin imagen, en 96 casos, lo que representa un 57 %. Le sigue la función de prevención de una posible

amenaza a la imagen del otro con 41 ocurrencias y la autoprotección con imagen en 31 ocasiones, lo que significa un 24 % y 19 %, respectivamente. Obsérvese el Grafico 3.

***GRÁFICO 3**. Función de las tácticas de atenuación de modificación externa*



4.1.3. Táctica No. 7. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia

Esta táctica aparece en 165 ocasiones en la muestra analizada del corpus, lo que representa un 13,53 % de la totalidad de tácticas determinadas. Como se expresa en la ficha de análisis esta táctica se divide en varias subvariables: uso de verbos que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia; empleo de partículas discursivas y uso de construcciones verbales, con el mismo significado.

En la muestra se observa un abundante uso de construcciones verbales. De las 165 tácticas de fingimiento de ignorancia, 88 son construcciones verbales que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia, lo que representa un 53,4%. Entre ellas destacan las construcciones *yo qué sé, qué sé yo* y *no sé qué* (ejemplo 9). También existe un frecuente uso de verbos, en 70 casos, lo que significa un 42,4%.

Ejemplo 9

(a) I: (…) hoy en día hay un poco / ***yo no sé qué*** es lo que hay ni lo que está pasando // pero hay un poco de agresividad en / en lo que es la juventud / y eso es preocupación para los padres que se quedan cuando sale un hijo // (LHAB_M31_031).

(b) I: exacto / te pones sentimental pero es un / un sentimentalismo<alargamiento/> / agradable / así / que que te desestre<alargamiento/>sa / ***qué sé yo*** / en un momento de / de alteración / te calma (LHAB_M11_007).

Destaca el empleo de *no sé* (ejemplo 10) dentro de esta subvariable. Respecto a la subvariable partículas discursivas se hallan pocos empleos, solo se determinaron 7 ocurrencias, que representan un 4,2 %, entre ellas el empleo de *a lo mejor*.

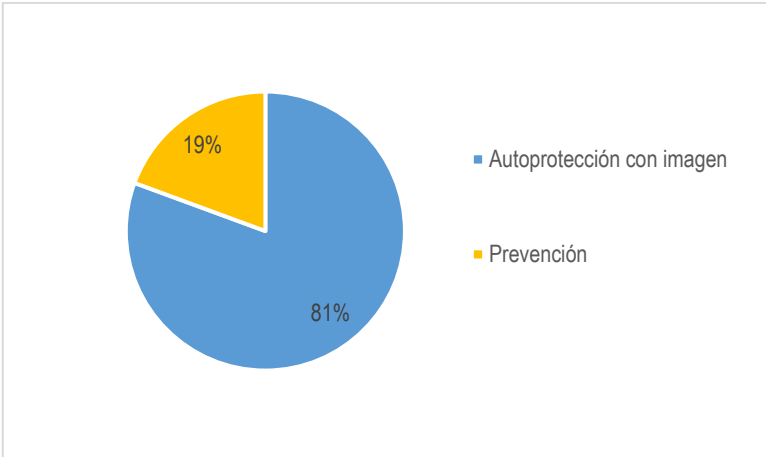
Ejemplo 10.

(a) I: <tiempo = "10:23"/> <silencio/> pienso que el barrio de antes era un poco más sano / Los Pinos / que que yo conocía / <ruido = "de limar algo metálico"/> eran más más inocentes <ruido = "hojear papeles"/> / ***no sé*** // ya no / desgraciadamente ya no es así

(b) E: ¿crees qué son buenos todos los cambios acontecidos? // I: no no / para nada / han habido han hay cosas muy positivas ¿no? / te digo / ¿no? / ya la gente se ocupa más de su casa / y precisamente por eso también ha crecido un poco más el egoísmo / ***no sé*** si coincidirás conmigo / noto noto mucho mucho egoísmo en la <vacilación/> en las personas (LHAB_H23_085).

En cuanto a la función de estas tácticas, en su mayoría se emplean para la autoprotección con imagen, en 133 ocasiones (81%), con el propósito del interlocutor autoprotegerse por lo dicho o por lo hecho, salvaguardando la imagen propia, para evitar la responsabilidad con lo dicho, en tanto afecta o puede afectar la imagen. También se utilizan estas tácticas con la función de prevención, en 32 casos (19%) a fin de prevenir una posible amenaza o un posible obstáculo en la consecución de una meta. Obsérvese el Gráfico 4.

GRÁFICO 4. *Función de las tácticas de atenuación que expresan fingimiento de incertidumbre, de incompetencia o de ignorancia*



4.1.4. Táctica No. 16. Movimiento de reformulación

Esta táctica aparece en 133 ocurrencias en las conversaciones del corpus analizadas, lo que significa un 10,90 % de la totalidad de tácticas determinadas. Se divide en varias subvariables tales como reformulación con partícula, reformulación sin partícula y cambio de tópico.

De la totalidad de movimientos de reformulación, en 132 casos se emplea la reformulación con partícula, lo que significa un 99,25%. Entre ellos los más frecuentes son, *pero bueno* y *bueno* (ejemplo 11). Respecto a la reformulación sin partícula no se encontraron ocurrencias y solo se halló un caso de cambio de tópico (ejemplo 12), lo que representa un 0,75 % del total.

Ejemplo 11.

(a) E.: <tiempo = "14:17"/> ¿entonces tú crees que son buenos los cambios acontecidos? // I.: ***bueno*** nunca se puede decir bueno // porque uno siempre espera algo más <silencio/> siempre la ciudad le falta // algunos toques (LHAB_H11_00).

(b) E.: <tiempo = "26:36"/>pero esos no son amigos / esos son socios <ruido = "movimiento de papeles"/> // I.: ***bueno*** se dicen amigos hoy en día porque así es el lenguaje del cubano (LHAB_H11_00).

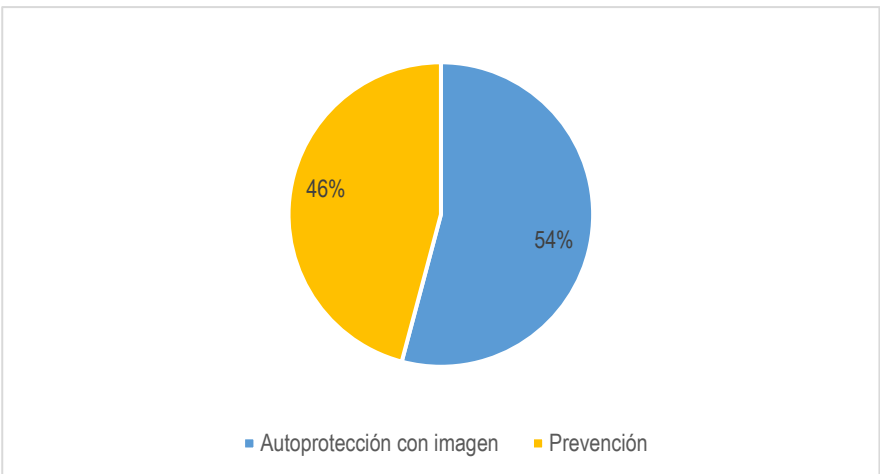
(c) E: ¿y qué peloteros son los que<alargamiento/>? // I: ***bueno*** eh // de todos los pelo <palabra_cortada/> / es decir / Industriales completo // ***pero bueno*** // eeh // Abreu // me gusta / muy buen bateador / eeh // Pestano / tremendo receptor // y así / varios peloteros y eso / no<alargamiento/> a veces se me olvidan los nombres / ***pero bueno*** // eeh / me gusta como juegan <silencio/> (LHAB_H21_013).

Ejemplo 12.

E: <ruido = "hojear papeles"/> ¿estás contento con tu vida actual / o con la vida qué llevas en estos momentos? // I: digamos que estoy / resignado // E: ¿por qué estás solo resignado / qué le falta a tú vida para<alargamiento/> ser una vida completa // o plena? / según tu opinión / y si me lo quieres decir / si no / bueno / cambio la pregunta // I: ***no / no / cambia la pregunta*** // E: ¿qué te imaginas que está haciendo tu papá ahora? (LHAB_H23_085).

Se observa que la función de las tácticas de movimientos de reformulación son la autoprotección con imagen, en 72 ocasiones (54 %), con la finalidad de autoprotegerse por lo dicho o por lo hecho, a fin de salvaguardar la imagen propia; además, para mitigar o matizar el acto de habla anterior con el propósito de distanciar la responsabilidad con lo dicho, ya que puede afectar la imagen. También se emplean con la función de prevención, en 61 casos (46%) para prevenir una posible amenaza a la imagen, la salvaguarda del yo. Obsérvese el Gráfico 5.

GRÁFICO 5*. Función de las tácticas de atenuación de movimientos de reformulación*



4.1.5. Táctica No. 6. Verbos, construcciones verbales y partículas discursivas modales que expresan opinión en forma de duda o de probabilidad

Esta táctica se halla en 113 ocurrencias en las 12 conversaciones analizadas del corpus, lo que significa un 9,26% de la totalidad de tácticas utilizadas. De las 113 tácticas de opinión en forma de duda o probabilidad, hay 81 verbos que expresan opinión en forma de duda o probabilidad, lo que equivale a un 71,7% del total de estas tácticas. Entre ellos destacan los verbos *creo que*, *pienso que*, *imagino que*, *me parece que*, y *considero que* (ejemplo 13). Asimismo, se observa el empleo de partículas discursivas, con 30 ocurrencias, lo que significa un 26,6%. Destaca en esta subvariable el empleo de *quizás* y *tal vez* (ejemplo 14). Respecto a la subvariable construcciones verbales se hallan muy pocos empleos; solo se aprecian en dos casos, que representan un 1,8%. Entre ellas, el empleo de la construcción verbal *ser probable que*.

Ejemplo 13.

(a) E.: ¿tú crees que aquí hay suficientes lugares para divertirse? // I.: bueno/ eeh <risas = "E"/> con relación a este tema no no ***pienso que*** haya muchos lugares / debido<alargamiento/> a<alargamiento/> la situación que hay en el país / por eeh el hecho de que<alargamiento/> casi todos estos lugares son en <siglas = [kúk]> CUC (…) (LHAB_H13_073).

(b) E.: ¿Alik tú crees que salir de noche es más peligroso que salir de día por los problemas de<alargamiento/> por estos problemas de delincuencia<alargamiento/> / qué crees tú? // I.: (…) sí ***creo que*** por la noche es más estás más expenso a que suceda aunque<alargamiento/> por el día también puede suceder / (…) (LHAB_H13_073).

(c) E: <tiempo = "28:13"/> eh ¿fuiste // al festival de cine que / que hubo hace poco? (…) // I: fui a ver / eeh<alargamiento/> Afinidades // que ***creo que*** el<alargamiento/> realizador era Jorge Perugorría (LHAB_M11_007).

Ejemplo 14.

(a) I.: <tiempo = "36:14"/> <ininteligible/> es una forma de respeto // no te están faltando el respeto // a ver el que presume de<alargamiento/> / con ochenta años el que presume de juventud ***a lo mejor*** le dices abuelo y se quiere fajar // yo no ya yo por ser abuelo yo soy abuelo de una pila de nietos // (LHAB_H31_025).

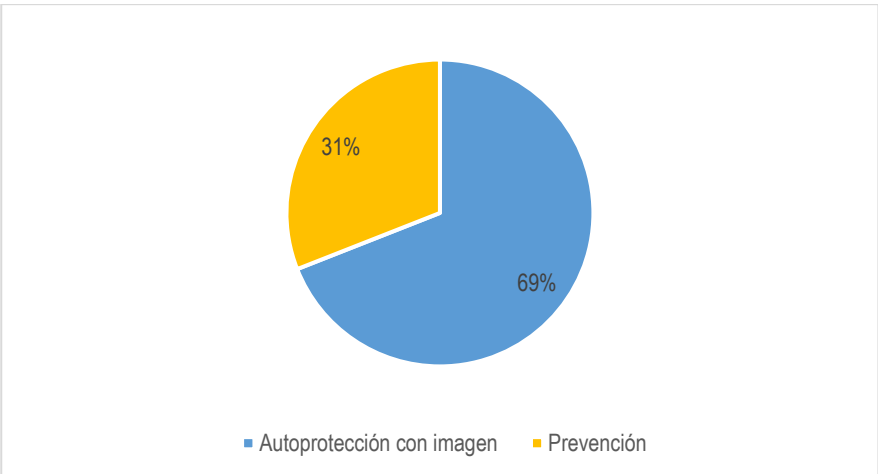
(b) I.: <ruido_fondo> mira yo soy muy<alargamiento/> <ruido = "claxon"/> // dada a las fechas / me gusta mucho celebrar la<alargamiento/> / las fechas / pero específicamente fin de año<alargamiento/> no es las que más<alargamiento/> // de las que más celebro ¿no? / pro <palabra_cortada/> ***probablemente*** sea por tradición familiar porque mi familia no es / n<alargamiento/>o es dada a a celebrar las fiestas </ruido_fondo> (LHAB_M13_079).

Ejemplo 15.

(a) I.: <tiempo = "21:52"/> bueno / eeh yo diría que<alargamiento/> / a ver / de noche ***es más probable que***<alargamiento/> que ocurra algún hecho de de delincuencia ya que la<alargamiento/> eeh / que la luz de la noche es limitada / (…) (LHAB_H13_073).

En relación con la función de estas tácticas de atenuación en su mayoría se emplean para la autoprotección con imagen, en 78 ocasiones (69%), con la finalidad de salvaguardar la imagen propia al autoprotegerse por lo dicho o por lo hecho, además de mitigar la responsabilidad con lo dicho, en tanto puede afectar la imagen. También se usan estas tácticas con la función de prevención, en 35 casos (31%) para prevenir una posible amenaza a la imagen. Obsérvese el Gráfico 6.

GRÁFICO 6*. Función de las tácticas de atenuación que expresan la opinión en forma de duda o probabilidad*



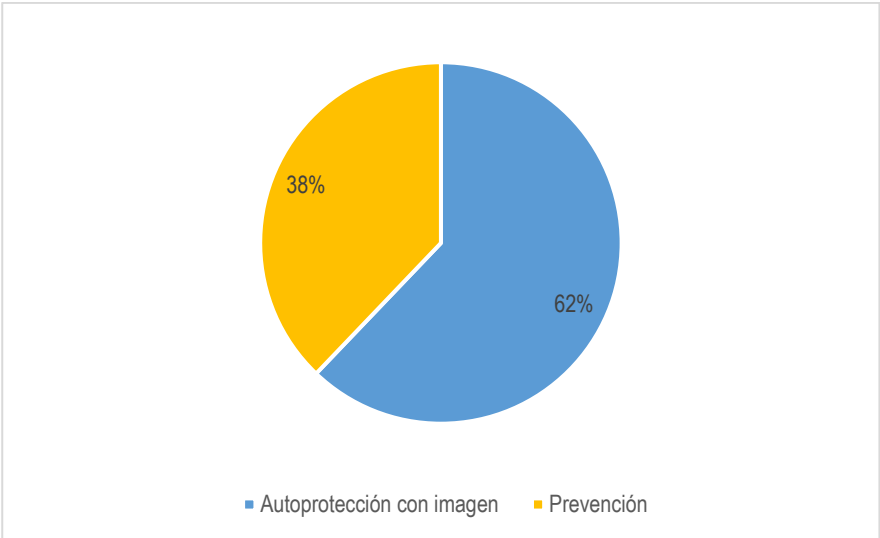
4.1.6. Táctica No. 19. Partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor

La táctica de partículas discursivas y expresiones de control de contacto se utiliza en 103 ocasiones en la muestra analizada, lo que representa un 8.44% del total. La partícula más utilizada es *¿no?* (ejemplo 16), y en algunos casos se emplean *¿entiendes?* y *¿comprendes?* (ejemplo 17), aunque se encuentran muy pocas ocurrencias.

> Ejemplo 16.
>
> (a) I.: y se iba también a // a la misa del gallo <silencio/> la gente iba a la misa del gallo // el día veinticuatro ***¿no?*** / sí // a las doce de la noche // yo nunca fui // (LHAB_H31_025).
>
> (b) I: bueno / mira // los vecinos hay que aceptarlos tal como son <risas = "I"/> / porque sinceramente / no hay nadie perfecto // para<alargamiento/> hablarte sincera ***¿no?*** / para ser sincera no<alargamiento/> / todos tenemos que aceptarnos como somos / respetarnos unos a otros <silencio/> es muy importante el respeto // porque (…) (LHAB_M21_019).
>
> Ejemplo 17.
>
> (I: ¿cualidades? / eeh / honestos // sobre todo eso // que sean honestos / que sean / sinceros <silencio/> <ruido_fondo> que<alargamiento/> valoren mucho lo que es<alargamiento/> la palabra amistad / ***¿me entiendes?*** / lo que es ser amigo que lo valoren y que sepan<alargamiento/> <silencio/> que sepan<alargamiento/> <silencio/> eh llevar a cabo <vacilación/> es decir / la palabra amistad (…) (LHAB_H21_013).

En relación con la función desempeñada por esta táctica de atenuación, se ha encontrado la función de autoprotección con imagen y la prevención, en 64 y 39 ocasiones, respectivamente, lo que significa un 62% y 38 %, en correspondencia a la totalidad. La función de autoprotección con imagen es la más frecuente para esta táctica. Es evidente que con esta táctica se suele buscar el consentimiento del interlocutor o su alianza, e intentar minimizar desacuerdos, de ahí que las funciones que desempeñan son generalmente la de autoprotección con imagen y la de prevención. Obsérvese el Gráfico 7.

***GRÁFICO 7**. Función de las tácticas de atenuación de partículas discursivas y expresiones de control de contacto con el interlocutor*



4.1.7. Táctica No. 17. Concesividad

La concesividad es utilizada con frecuencia como táctica de atenuación en las conversaciones analizadas, específicamente, llega a emplearse en 89 ocasiones, lo que significa un 7,30% del total.

Esta táctica se divide en dos subvariables, pero todas las encontradas pertenecen a la primera: movimientos concesivos o concesivo-opositivos, que minimizan la disconformidad dialógica o justifican monológicamente. Entre las formas más empleadas sobresalen combinaciones con *pero*: *sí (sí) pero, no, pero*, etcétera (ejemplo 18).

Ejemplo 18.

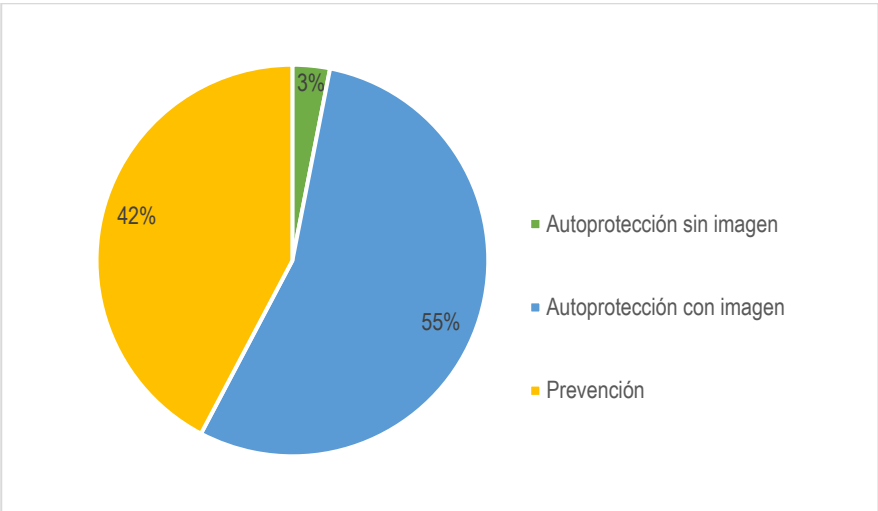
(a) I.: ***sí / no*** es una zona no es una zona mala ***pero bueno*** si si se pudiera permutar a una mejor <risas = "ambos"/> se<alargamiento/> (LHAB_H13_073).

(b) E.: eeh ¿tú<alargamiento/> piensas que<alargamiento/> te vas a casar con ella? <risas = "E"/> // I.: bueno / eeh ***pienso que sí / pero***<alargamiento/> de todas maneras nada es seguro / uno nunca sabe lo que lo que le espera en el futuro pero<alargamiento/> (LHAB_H13_073).

Respecto a la función que desempeñan, se aprecia que generalmente los hablantes la emplean para minimizar, matizar, oponerse o contradecir parcialmente lo que se afirma o niega. De ahí que la función de este tipo de atenuante es generalmente de autoprotección con imagen, lo que significa un 55% y de prevención con el objetivo de la salvaguarda del yo, lo que representa un 42%.

También se emplea, aunque muy poco, con la función de autoprotección sin imagen, un 3% de la totalidad de apariciones de esta táctica. Obsérvese esta distribución en el Gráfico 8.

GRÁFICO 8. *Función de las tácticas de atenuación de concesividad*



5. DISCUSIÓN

La interpretación de los datos recolectados en el análisis de las 12 conversaciones del corpus PRESEEA - La Habana permitió constatar que los habaneros atenúan con frecuencia en sus actos de habla, ya que se han determinado 1220 tácticas de atenuación en solo 360 minutos transcritos.

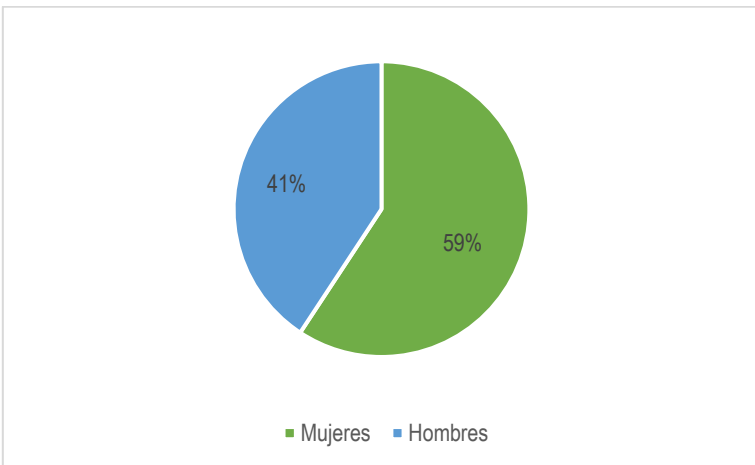
5.1. Análisis de las tácticas de atenuación según las variables

Los estudios sociopragmáticos que se están llevando a cabo en el marco del proyecto PRESEEA consideran de gran valor las variaciones que se puedan dar en el empleo de las tácticas de atenuación según las variables sociales: sexo, edad y grado de instrucción. En este epígrafe se dará cuenta de esta variación a partir de los datos generales obtenidos.

5.1.1. Tácticas de atenuación según el sexo del informante

Respecto al empleo de las tácticas de atenuación en relación con la variable sexo, se advierte que las mujeres atenúan más que los hombres. En el análisis de la muestra se determinaron 723 tácticas de atenuación usadas por las mujeres, lo que representa un 59%, mientras que se hallaron 497 tácticas utilizadas por los hombres, lo que significa un 41 % del total de ocurrencias en todo el corpus estudiado. Obsérvese este comportamiento en el Gráfico 9.

***GRÁFICO 9**. Tácticas de atenuación según la variable sexo*



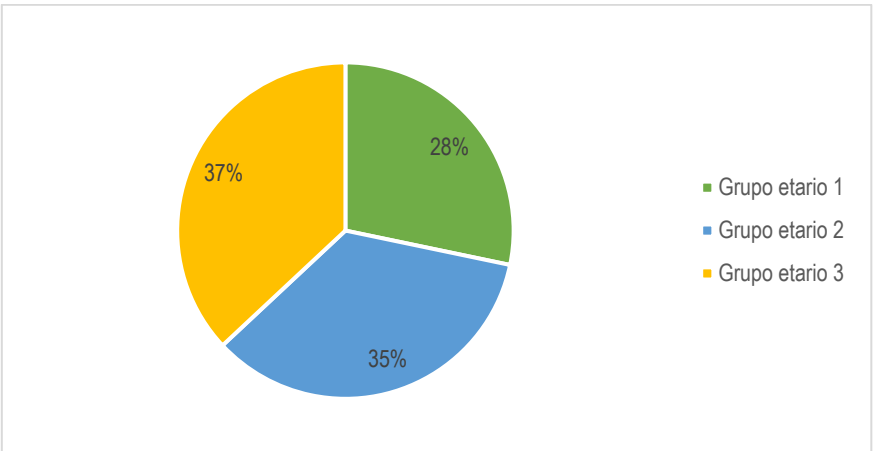
Sin embargo, investigaciones realizadas por Torres (2017), Cestero (2011) y Béjar (2015) con muestras de hablantes del español peninsular indican que, proporcionalmente, los hombres utilizan más la atenuación que las mujeres. No obstante, respecto a las tácticas empleadas por ambos sexos en la muestra analizada, resulta relevante que las mujeres

emplean más la impersonalización (un 58% frente a un 42% los hombres), usan con más frecuencia las tácticas de fingimiento de ignorancia e incertidumbre (un 68,5% frente a un 31,5% los hombres) y utilizan más los modificadores internos (un 89,5% frente a un 10,5% los hombres). Eso, pese a que en general los hombres atenúen más que las mujeres, y las superen, aunque en un porcentaje menos significativo, en el empleo de las restantes tácticas de atenuación halladas.

5.1.2. Tácticas de atenuación según el grupo etario del informante

Del análisis de los datos obtenidos del estudio de la muestra seleccionada del corpus PRESEEA - La Habana, se interpreta que los hablantes del grupo etario 3, que son los informantes más adultos, emplean más la atenuación en sus actos de habla que los de los grupos etarios 1 y 2. Obsérvese el Gráfico 10.

***GRÁFICO 10**. Tácticas de atenuación según la variable edad*



En el Gráfico 10 se observa que los hablantes del grupo eterio 3 son los que más emplean la atenuación, con un total de 451 ocurrencias, lo que representa un 37% del total de tácticas encontradas. Mientras que los informantes del grupo etario inferior, el grupo 2, emplearon un total de 424 tácticas, lo que significa un 35% y los más jóvenes, del grupo etario 1, utilizaron 345 tácticas, lo que equivale a un 28% del total de los casos en todo el corpus analizado. De lo anterior se puede interpretar que a

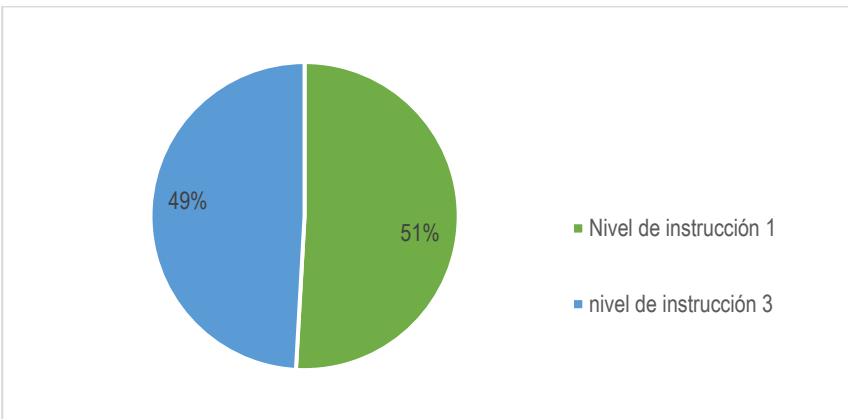
mayor edad existe un mayor empleo de la atenuación en los actos comunicativos de los hablantes habaneros.

Al comparar los resultados con estudios precedentes del fenómeno de la atenuación en hablantes del español peninsular, Cestero (2011) y Béjar (2015) también concluyen que generalmente los hablantes de mayor edad atenúan más.

5.1.3. Tácticas de atenuación según el nivel de instrucción del informante

El análisis de los datos obtenidos del corpus analizado permite constatar que existe poca variación entre el empleo de las tácticas de atenuación según el nivel de instrucción de los informantes. No obstante, vale destacar que en las conversaciones de los hablantes del grado de instrucción 1, bajo, se encontraron 621 ocurrencias de atenuación, lo que significa un 51%, mientras que en las de los hablantes del grado de instrucción 3, alto, se hallaron 599, que representan un 49% de la totalidad de tácticas determinadas. Obsérvese el Gráfico 11.

***GRÁFICO 11**. Tácticas de atenuación según la variable nivel de instrucción*



Se puede interpretar que los hablantes habaneros de menos grado de instrucción atenúan más sus actos de habla, frente a los de mayor nivel de instrucción. Al comparar los resultados con estudios precedentes del fenómeno de la atenuación en hablantes del español peninsular, Cestero (2011) concluyen que los hablantes madrileños de nivel de instrucción

superior atenúan más que los de niveles medio o bajo. Como se observa, los resultados distan de los arribados en la presente indagación

6. CONCLUSIONES

Los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos dan cuenta de un abundante uso de la atenuación lingüística por parte de los hablantes habaneros y del empleo de variadas tácticas atenuantes. Las tres variantes de tácticas más frecuentes son la impersonalización, es decir, la ocultación en otro, en un interlocutor general o en el juicio de la mayoría; la modificación externa con cuantificadores y los verbos, construcciones verbales o partículas discursivas que expresan fingimiento de ignorancia.

Mientras que las funciones que desempeñan la mayoría de las tácticas atenuantes empleadas son la autoprotección con imagen y la prevención. Asimismo, se registró que existe un mayor empleo de tácticas atenuantes por parte de las mujeres que de los hombres, por los mayores que de los adultos y jóvenes, y por parte de los hablantes del nivel de instrucción bajo respecto de los universitarios.

De ahí que la atenuación se comporta como un fenómeno variable de carácter sociopragmático, que en esta investigación opera de manera distinta entre los hablantes que pertenecen a las diferentes variables sociales.

7. REFERENCIAS

Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas, la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. En D. Bravo y A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 109-134). Ariel.

Albelda, M. (2010). ¿Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. En F. Orletti y L. Mariottini (Eds.). *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 47-70). Università degli Studi Roma Tre y Prgrama EDICE

Albelda, M. y Cestero, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación lingüística. *Español Actual*, 96, 121-155.

Albelda, M. (2012). Variación sociolingüística en las estrategias de atenuación del corpus PRESEEA-VALENCIA del sociolecto alto. En Cestero M., A. M.; Molina M., I. y Paredes G., F. (eds.). *La lengua, lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Alfal* (pp. 1857-1866). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Albelda, M., Briz, A., Cestero, A.; Kotwica; D., y Villalba, C. (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN). *Oralia, 17*, 7–62. https://www.researchgate.net/publication/347983817_Ficha_metododogica_para_el_analisis_pragmatico_de_la_atenuacion_en_corpus_discursivos_del_espanol

Béjar, R. (2015). Estudio del fenómeno de la atenuación en la ciudad de Granada (nivel sociocultural alto). *Revista Electrónica del Lenguaje*,1, 1-28. http://www.revistaelectronicalenguaje.com/uploads/2015/03/Vol-I-Art-04.pdf

Briz, A. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En L. Cortés (ed.). *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 103-122). Universidad de Almería,

Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos.* SGEL.

Briz, A. y grupo VAL.ES.CO. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de Oralia. Arco/Libros.

Briz, A. (2004). Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. En D. Bravo y A. Briz (ed). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67–94). Ariel.

Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomazein, 28*, 288–319. http://onomazein.letras.uc.cl/04_NumeroDescarga/N28/PantallaDescarga_28-23.html

Gou, J. (2021). La competencia pragmática en sinohablantes: un estudio de la atenuación en el español conversacional coloquial. *Revista de Estilos de Aprendizaje, 14*(28), 248–266. https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.3736

Torres, N. (2015). *La atenuación pragmática en el español oral coloquial. Análisis de muestras reales y propuesta didáctica para el aula de ELE* [Tesis de maestría. Universidad de Granada] https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/neus-torres-marco.html